

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANESSA LIDIANE DOMICIANO BEZERRA

**CONTRIBUIÇÕES DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Guarulhos

2016

Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra

**CONTRIBUIÇÕES DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP) – campus Guarulhos.

Linha de pesquisa: “Políticas Públicas e Formação de Educadores”, sob a orientação da Prof.^a Dra. Marineide de Oliveira Gomes.

Guarulhos

2016

BEZERRA, Vanessa Lidianne Domiciano.

Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de educação infantil / Vanessa Lidianne Domiciano Bezerra. – Guarulhos, 2016.

179 p.

Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2016.

Orientadora: Marineide de Oliveira Gomes.

Contributions of children's narrative for pre-school teachers training

1. Narrativas Infantis. 2. Formação de Professores. 3. Educação Infantil.

VANESSA LIDIANE DOMICIANO BEZERRA

**CONTRIBUIÇÕES DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Campus Guarulhos), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Guarulhos, 19 de dezembro de 2016.

Prof.^a Dra. Marineide de Oliveira Gomes – UNIFESP (Orientadora)

Prof.^a Dra. Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID (Titular)

Prof.^a Dra. Edna Martins – UNIFESP (Titular)

Dedico essa produção aos que já estiveram ou estão em escolas públicas: os professores e seus educandos. Que nunca percamos a esperança de construir uma sociedade mais justa e humana.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente, a minha orientadora Professora Dra. Marineide de Oliveira Gomes, por acreditar neste projeto, contribuindo para que, de fato, se concretize uma universidade pública aberta aos que atuam na escola pública de educação básica. Expresso minha gratidão por ter me proporcionado um novo letramento neste tempo de formação, me inserindo no prazer da pesquisa e do estudo acadêmico. Agradeço, sobretudo, sua paciência e persistência em acreditar em minhas potencialidades, mesmo quando eu mesma já não acreditava, motivando e caminhando junto. Foi admirável sua dedicação e atenção para comigo.

Às Professoras Dra. Ecleide Cunico Furlanetto e Dra. Edna Martins que deram contribuições valiosíssimas a este estudo - agradeço-as de coração.

Aos professores da Universidade Federal de São Paulo - Campus Guarulhos, que buscaram a realização de parcerias com as escolas públicas e seus sujeitos, propiciando que pessoas como eu, participassem da vida universitária e se formassem pesquisadores. Em especial o meu muito obrigado ao Professor Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho, ao Professor Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva, ao Professor Dr. Umberto de Andrade Pinto e à Professora Dra. Magali Aparecida Silvestre.

À equipe da escola que foi campo de pesquisa para este estudo, que tão generosamente me recebeu. Agradeço a coragem de exporem suas práticas a este estudo. Meus sinceros agradecimentos às Professoras e às Gestoras participantes da pesquisa.

Às companheiras de vida e de trabalho Ms. Cristina Vitorino da Rós, Simone Carvalho de Oliveira Pereira da Silva e Alciana Márcia Alves da Silva, que fizeram ressignificar o sentido de trabalho em equipe, para além do simples cumprimento de tarefas, contribuindo para a troca de conhecimentos em uma intensa jornada de debate e reflexão acerca da importância da escola na vida das crianças, proporcionando muitos argumentos para este tema de pesquisa. Agradeço a amizade e a afeição que vocês me ofertaram. Cristina, você fez a diferença na minha vida como profissional docente e como pessoa. Obrigada!

À companheira de Mestrado, Ana Paula Reis Felix Pires e aos colegas pesquisadores do Observatório da Educação (OBEDUC), núcleo UNIFESP. Agradeço a companhia deste tempo de estudo, a partilha do desafio de conciliar o trabalho de pesquisa com o trabalho docente na educação pública.

Ao Erick Dantas, um ser humano raro e grande colaborador.

À minha família e aos amigos de quem me afastei neste tempo de estudo, mas que tão respeitosamente entenderam esta ausência e torceram por mim.

Ao meu grande companheiro de caminhada nesta vida, meu presente do céu: Jânio. Muito obrigada meu amor, pelo carinho, cuidado e ajuda deste tempo. Sua presença foi primordial.

E por último, registro minha indignação com o fato de como professora de educação básica de uma Rede Pública de Ensino, não ter gozado de apoio institucional para cursar a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Que possamos modificar este cenário para que outros professores tenham melhores condições para cursar o Mestrado, tão caro e necessário para a produção de pesquisas que contribuam para uma escola pública de qualidade, pelo olhar daqueles que fazem essa educação e que, ao mesmo tempo, se formam pesquisadores.

“O ato de ensinar só termina quando alguém aprende.”

(António Nóvoa)

CONTRIBUIÇÕES DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo

A pesquisa, de abordagem qualitativa, visa investigar as reflexões e os impactos das narrativas de crianças sobre infâncias e escola em seus professores, considerando a importância de se ouvir a criança, como sujeito de direitos, com base nos estudos da Sociologia da Infância, em especial. Buscou-se evidenciar a infância como enigma a ser desvendado, trazendo ao debate, as políticas públicas educacionais para a educação infantil e as concepções que permeiam os estudos sobre a infância, considerando a complexidade da formação de professores de educação infantil. O trabalho de campo foi desenvolvido com as crianças na forma de rodas de conversa, desenhos e brincadeira de faz-de-conta de “escolinha”, contando com a participação de dez crianças de turmas variadas de pré-escola de uma escola pública municipal e de seis professoras, por meio de Grupo Dialogal, acrescidos da observação e do registro em Diário de Campo pela pesquisadora, nessas atividades. Para a análise foi realizado cotejamento dos dados das narrativas produzidas pelas crianças e depois apresentadas aos professores, proporcionando-lhes processos reflexivos, bem como perspectivas para a ressignificação de suas experiências. Os achados da pesquisa nos permitem afirmar que as narrativas das crianças sobre suas concepções de infâncias e de escola transitam entre denúncias em relação aos espaços (ambientes escolares), as relações ali estabelecidas, a dimensão lúdica e as necessidades básicas das crianças. Quando estas foram apresentadas aos seus professores, observaram-se inquietações com a metodologia utilizada na pesquisa, os deslocamentos, as evidências adultocêntricas e um processo de desestabilizações de convicções sobre como estes profissionais enxergam as crianças, as infâncias e a escola de educação infantil. Desvelar o enigma das percepções das crianças sobre a escola de educação infantil mostrou-se um potencial meio de reflexão sobre as ações de formação de professores, em geral, e de educação infantil, em particular. Intencionamos com a pesquisa contribuir com o debate e com a melhoria da qualidade da formação de professores e de suas práticas profissionais, anunciando o que sinalizam as vozes das crianças, identificando o que, em nosso entendimento, se apresenta como desafios para a formação e para o trabalho cotidiano de professores de educação infantil, visando proporcionar vivências formativas significativas para professores e para as crianças.

Palavras-chave: 1. Narrativas infantis. 2. Formação de professores. 3. Educação Infantil.

CONTRIBUTIONS OF CHILDREN'S NARRATIVE IN PRE-SCHOOL TEACHERS TRAINING

Abstract

The research, qualitative approach aims to investigate the reflections and the impact of children's tales of childhood and school in their teachers, considering the importance of hearing the child as subject of rights, based on studies of sociology of childhood in special. Sought evidence as childhood puzzle to be unraveled, bringing the debate, public educational policies for early childhood education and the concepts that underlie the study of childhood, considering the complexity of preschool teachers training. Fieldwork has being developed with children in the form of conversation circles, drawings and play make-believe of "little school", with the participation of ten children of different classes of pre-school and six teachers from public school, through dialogical Group, plus observation and record in Field Journal by the researcher in these activities. For the analysis, was conducted readback of data from the narratives produced by children and then presented to teachers, thereby providing reflective processes, as well as prospects for the reinterpretation of his experiences. The research findings allow us to state that the narratives of children about their childhoods and school concepts move between complaints in relation to the spaces (school environments), the relationships established there, the playful dimension and the basic needs of children. When they were presented to their teachers, concerns came out regarding the methodology used in the research, the adultocentric displacements, the evidence and destabilization process of convictions about how these professionals sighted children, childhood and school children education. Unveiling the puzzle of children's perceptions of the school of early childhood education proved to be a potential means of reflection on teacher's training actions in general and child education in particular. Intend to contribute to the debate and improving the quality of teacher's education and their professional practices, announcing that signal the voices of children, identifying what, in our view, are presented as challenges for training and for everyday work of preschool teachers in order to provide significant formative experiences for teachers and children.

Keywords: 1. Children's Narratives. 2. Teacher training. 3. Pre-school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A infância: um enigma a ser desvendado.....	35
Figura 2: Formação de Professores de Educação Infantil e as vozes das crianças.....	50
Figura 3: A lição da letra “A”	78
Figura 4: O refeitório.....	78
Figura 5: A escola ideal e a escola dos sonhos.....	80
Figura 6: O parque.....	92
Figura 7: O carro preso na árvore.....	94
Figura 8: O furacão.....	95
Figura 9: A escola.....	96
Figura 10: O basquete.....	96
Figura 11: As frases disparadoras.....	96
Figura 12: A multidão.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As narrativas das crianças na produção acadêmica	18
Quadro 2: Temas e categorias a partir do Grupo Dialogal.....	101
Quadro 3: As concepções.....	102
Quadro 4: Os meios para a abordagem dos grupos.....	115

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	17
I A INFÂNCIA: UM ENIGMA A SER DESVENDADO	22
1.1 O percurso da educação infantil no Brasil a partir das políticas públicas na área.....	25
1.2 As escolas da infância e as concepções sobre crianças e infâncias	29
1.3 Narrativas infantis: significados e experiências	31
II FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS VOZES DAS CRIANÇAS	36
2.1 A complexidade de se formar professores para as escolas da infância	37
2.1.1 A formação do professor para as escolas da infância	42
2.2 As vozes das crianças importam para a formação de professores?	44
III A CAMINHO DE PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL – A PARTIR DAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS	51
3.1 A pesquisa qualitativa.....	53
3.2 A narrativa como metodologia para a escuta em pesquisas com crianças	54
3.3 O campo de estudo: uma escola pública de educação infantil	56
3.4 Meios de escuta das crianças: as rodas de conversa, os desenhos e o faz- de- conta (brincadeira de escolinha).....	60
3.4.1 As rodas de conversa	60
3.4.2 Os desenhos das crianças.....	63
3.4.3 O faz-de-conta: a brincadeira de “escolinha”	65
3.5 Os grupos dialogais com as professoras	68
IV CONTRIBUIÇÕES E TENSÕES DAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	71
4.1 O que nos dizem as crianças nas rodas de conversa, nos desenhos e nas brincadeiras de faz-de-conta “escolinha”.....	71
4.1.1 Problemática sobre as concepções de educação infantil: cuidar/ educar/ ensinar	75
4.1.2. Espaço – Ambiente – Movimento	79

4.1.3	Relações na educação infantil.....	82
4.1.4	A importância do lúdico para as crianças	90
4.2	Os achados de pesquisa no Grupo Dialogal.....	98
4.2.1	Problematização.....	99
4.2.2	Concepções.....	102
4.2.3	Condições de trabalho e práticas pedagógicas	105
4.2.4	Relações adulto-criança e famílias	106
4.2.5	Reflexões e desestabilização	110
4.3	Triangulação	114
4.3.1	Concepções em geral	116
4.3.2	As Relações nas escolas da Infância	119
4.3.3	Os deslocamentos	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		127
REFERÊNCIAS.....		132
APÊNDICES		144
I -	Orientação para o trabalho de campo.....	145
II -	Questionário individual para os professores participantes da pesquisa.....	150
III -	Carta de apresentação.....	152
IV -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Professores participantes ...	154
V -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Responsáveis pelas crianças participantes.....	156
VI -	Desenhos das crianças	158

Apresentação

Iniciamos o projeto de pesquisa acreditando que as memórias dos professores e as narrativas das crianças sobre infâncias e escola poderiam levá-los a processos reflexivos no entendimento da alteridade da infância, seu protagonismo e revelar concepções e práticas desses profissionais, contudo, durante o período de aprofundamento do projeto fomos considerando indagações acerca de como são formados esses professores e quais processos formativos poderiam conduzir a novos pressupostos e o projeto de pesquisa foi tomando contorno. O trabalho com as memórias e a participação no Ateliê (auto) Biográfico de Projetos (ABP) no Seminário de Estudos Avançados (SEA)¹ no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Paulo – campus Guarulhos, foi decisivo para os desdobramentos desta pesquisa.

Na escrita das memórias escolares, percebemos que as relações sociais eram cunhadas por meio do diálogo, da pertença e da partilha de experiências que davam a tônica para as relações humanas travadas nesse período. Gostaria de partilhar a construção da identificação com a carreira docente e a opção pela escola pública, o que neste trabalho, justifica a escolha do tema da pesquisa nesta trajetória de trabalho de catorze anos no Magistério público, entre ser professora e gestora na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos.

Meu início do percurso na docência deu-se em 2002 como Agente de Desenvolvimento Infantil de creche na Prefeitura Municipal de Guarulhos, ainda com o ensino médio regular². Em 2003 foram oferecidas 50 vagas no curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Guarulhos (instituição privada) para os Agentes de Desenvolvimento Infantil que estivessem em trabalho efetivo com crianças em creches municipais³. A partir desta oportunidade iniciamos o curso superior acreditando na possibilidade de novos pressupostos para a educação pública de crianças de baixa renda com o intuito de refletir sobre que concepção de educação e que escola pública desejamos construir.

¹ Disciplina optativa do Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo com a Professora Dra. Marineide De Oliveira Gomes e Professor Dr. João do Prado. A disciplina em questão oferecia a possibilidade de matrícula para alunos especiais.

² A época não era exigida formação específica. Os profissionais da creche não faziam parte do quadro do Magistério.

³ A Prefeitura Municipal de Guarulhos realizou um convênio com as Faculdades Integradas de Guarulhos (FIG-UNIMESP) para esse fim.

Neste período ocorreu a chegada da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo no bairro dos Pimentas em Guarulhos – o que proporcionou diversas parcerias entre a Universidade e as escolas da região por meio do Programa de Residência Pedagógica⁴ e outras atividades de extensão. Nosso primeiro contato com as ações de pesquisa ocorreu em 2008, com uma proposta de alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem por meio de jogos.

Em 2011, como gestora escolar pudemos acompanhar as atividades do Programa de Residência Pedagógica em Educação Infantil e compreender a importância da formação inicial para os futuros professores. Observar a ansiedade, os desafios e as dificuldades vivenciadas pelos estudantes nos conduziu a estar atentos e acolhê-los neste tempo de incertezas e de intensidade nos estudos. O contato com os professores da Universidade também agregou saberes e parcerias para a formação continuada dos professores alocados na escola.

Em 2013 com as atividades do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁵ da Universidade ocorrendo de maneira densa na escola onde atuávamos, recebemos o convite para participação no Projeto: Observatório da Educação (OBEDUC)⁶, que iria ocorrer em um projeto conjunto entre três universidades: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) para estudos quanto à ação do PIBID na formação continuada dos professores de escolas públicas.

⁴ Com início em 2009, o Programa de Residência Pedagógica da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp) desenvolvido no curso de Pedagogia propõe um estágio diferenciado, organizado para atender os estágios obrigatórios, voltado aos graduandos do curso. A atividade do residente consiste em acompanhar o cotidiano de uma sala de aula, participando, juntamente com o professor da escola na qual cursa a residência, do planejamento das aulas, das atividades desenvolvidas e das reuniões realizadas na escola. Por meio do programa todos os alunos do curso de Pedagogia têm a oportunidade de passarem um mês em imersão, em cada uma das modalidades da Residência - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Gestão - nas escolas participantes do programa. Fonte: www.unifesp.br.

⁵ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, oportuniza que as instituições de educação superior apresentem à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar instituições públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura. As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Entre os objetivos do programa está o incentivo à formação de docentes em nível superior para a educação básica e a valorização do magistério, elevando a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Fonte: www.capes.gov.br.

⁶ O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI (Decreto Presidencial nº 5.803 de 8 de junho de 2006), foi instituído com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Fonte: www.capes.gov.br.

Com o início do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade, pudemos considerar a possibilidade de aprofundamento nos estudos em nível de Mestrado e de cursar as disciplinas como aluna especial – que foi a porta aberta para a entrada no curso.

Assim, terminamos esta breve apresentação reafirmando que as políticas públicas para a educação básica e a formação do professorado público municipal de Guarulhos tiveram total relevância para o meu ingresso no curso de Pós-Graduação na Unifesp – Guarulhos e adentrar ao mundo da pesquisa, buscando devolver à sociedade em forma de conhecimento, o investimento público nesse percurso de formação como docente da educação pública e agora, como pesquisadora sobre um tema que emerge da prática profissional e apresenta relevância pessoal e social.

Introdução

A princípio intencionávamos focar a pesquisa na formação de professores polivalentes da educação básica que atuassem com crianças de 4 a 10 anos, ou seja, a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental, mas no decorrer de nossos estudos percebemos que o breve tempo do Mestrado não ofereceria condições para tratar a complexidade que envolve a passagem da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental e a especificidade dos professores para esse segmento etário. Assim, fizemos a opção pela pesquisa com as crianças de educação infantil e por considerar que há muitas questões carentes de respostas neste campo de estudo, ainda em consolidação.

A educação infantil constitui-se como um campo de estudos a ser explorado, não somente sob o viés do observador, mas, sobretudo, com enfoque na escuta sensível ao que nos dizem as próprias crianças.

Vale ressaltar que nossas inquietações são permeadas por dúvidas em relação a quais concepções que os professores têm de criança e de infância e como as relações entre crianças pequenas e seus professores têm ocorrido.

Assim, o conhecimento necessário para uma prática docente, nas escolas da infância (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) está atrelado à qualidade da formação inicial. Os desafios postos à formação de professores para as escolas da infância desvela nossa vulnerabilidade ante o compromisso do atendimento das crianças pequenas nos espaços educacionais.

Para Marques e Gomes (2013) os estudos na área da infância e dos ambientes coletivos infantis, atrelados às conquistas dos movimentos sociais contribuíram para que se construísse um olhar diferente para as crianças como sujeito ativo, com voz e agência⁷. Destacamos que a escola pública brasileira cunhou-se como direito de todos a partir de lutas sociais, assim foi expandida, cresceu e transbordou⁸, assumindo funções, por vezes, não educacionais, adquirindo características próprias forjadas neste contexto.

⁷ Entendemos por agência “[...] o poder e capacidade que, sendo exercitados, tornam o indivíduo uma entidade ativa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta.” (BARNES apud FORMOSINHO & ARAUJO, 2008, p. 33). No caso da criança considerando-a como pessoa que lê e interpreta o mundo, cidadã ativa que participa e constrói saberes em sua cultura e nos diversos locais que frequenta, seja em sua família ou na escola (Ibid).

⁸ Mais adiante traremos as contribuições de Nóvoa (1999) e de Algebaile (2004) que discorrem sobre o alargamento das funções da escola pública.

Em consulta ao banco de teses e dissertações da Capes⁹ de janeiro a abril de 2016, com as palavras chaves “narrativas infantis” e “vozes das crianças” chegamos ao número de 24 produções. No entanto, ao examinar a temática dos trabalhos, verificamos que 12 produções tratavam diretamente da escuta de crianças¹⁰ conforme o quadro 1, sendo que apenas 7 produções trazem a escuta de crianças atrelada às instituições educacionais.

Estas pesquisas se destacam por considerar as vozes das crianças na centralidade do processo epistemológico, pois, de maneira geral nas pesquisas com crianças, há a preocupação em se falar *sobre* crianças e não *com* crianças, o que nos faz avançar efetivamente no campo do estudo das *escolas das infâncias*, está ligado mais precisamente às vozes das crianças.

Quadro 1: As narrativas das crianças na produção acadêmica

	Título	Autor	Tipo	Instituição	Ano
1	A narrativa e crianças sobre o insucesso escolar - aproximações psicanalíticas	FREITAS, Sandra Fernandes de.	Mestrado	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho	2011
2	A escola vista pelas crianças: uma análise das representações sociais da escola na voz (vozes) das crianças	SOUZA, Erenice Jesus de.	Mestrado	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2011
3	A infância abrigada: impressões das crianças na casa abrigo	FEITOSA, Antonio Genivaldo Silva.	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2011
4	"Agora eu...": um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância.	DIAS, Renata Cristina.	Mestrado	Universidade de São Paulo	2011
5	Memória de crianças em crônicas de escola: modos de lembrar, de narrar e de ser.	MEDEIROS, Andrea Borges de.	Doutorado	Universidade Federal de Juiz de Fora	2011
6	Visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar: a vez e a voz da infância	FREITAS, Juliane Karla de. A	Mestrado	Universidade Federal do Amazonas	2012
7	"Você parece criança!" os espaços de participação das crianças nas práticas educativas	FERREIRA, Eliana Maria.	Mestrado	Universidade Federal da Grande Dourados	2012

⁹ Comissão de Avaliação de Pessoal do Ensino Superior.

¹⁰ Estas informações de referem ao recorte de pesquisas produzidas entre 2011 e 2013, no caso - eram os dados disponíveis na plataforma de pesquisa à época. Tal busca foi realizada entre os meses de janeiro a abril de 2016 e observa-se um crescimento no número de produções o que corrobora com a afirmação da educação infantil como campo de estudo em consolidação, carecendo de estudos que sinalizem suas características e peculiaridades. Fonte: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

8	A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense	CONDE, Soraya Franzoni.	Doutorado	Universidade Federal de Santa Catarina	2012
9	Entre se dizer e ser dito criança: significados e sentidos construídos pelas crianças acerca da ação de participação	MELO, Lis Albuquerque.	Mestrado	Universidade Federal do Ceará	2012
10	As concepções das crianças sobre uma boa professora de educação infantil	FARIAS, Katia Cristina Fernandes.	Mestrado	Universidade Federal do Ceará	2012
11	A articulação da educação infantil com o ensino fundamental i: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano	RABINOVICH, Shelly Blecher.	Doutorado	Universidade de São Paulo	2012
12	Literatura e infância: ouvindo e dando voz as crianças	SILVA, Simone Leite da.	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2012

Fonte: A autora da pesquisa.

Alguns trabalhos, apesar de utilizarem a escuta de crianças e adolescentes para a produção de dados, não se referem aos espaços educacionais, como é o caso das pesquisas de Melo (2012) em um projeto social; de Conde (2012) focado no trabalho de crianças e adolescentes em cultivo das lavouras de fumo; de Feitosa (2011) realizado com crianças em abrigos para crianças e de Freitas (2011) em um Centro de Atendimento Psicopedagógico.

Rabinovich (2012) para realizar sua pesquisa além das crianças, entrevista professores, gestores e famílias a respeito da passagem da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. Silva (2012) apesar de realizar sua pesquisa em uma escola de educação infantil, sua intenção de pesquisa está voltada para observar o comportamento leitor nesta faixa etária.

Os trabalhos de Farias (2012), Ferreira (2012), Souza (2011) e Dias (2011) se alinham aos nossos propósitos nesta pesquisa, uma vez que temos como foco a escuta das vozes das crianças e suas perspectivas sobre as escolas que frequentam.

Farias (2012) conclui que refletir a partir das falas das crianças pode contribuir para avaliar as propostas pedagógicas das instituições e salienta a importância de se incluir o conteúdo da escuta das crianças na formação de profissionais de Educação Infantil, especialmente das professoras. Assim, as crianças entrevistadas revelaram competência para ajudar a construir o perfil destes profissionais.

Essas pesquisas ao que parece, trazem o debate da infância considerada sempre como fase transitória de preparação, um *vir a ser*, de modo que as informações sobre as crianças

eram fornecidas pelas vozes de adultos que as cercavam, em sua maioria pais e professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO & ARAÚJO, 2008).

Destacamos o trabalho realizado por Farias (2012) que centraliza sua pesquisa na opinião das crianças do que seria uma boa professora e segundo a autora o castigo e a necessidade de permissão para brincar e usar os espaços e materiais e de boa receptividade da professora foram mencionados com maior recorrência pelas crianças que frequentavam a instituição cuja proposta pedagógica em curso parece mais centralizada na figura da professora.

Temos como objetivo geral nesta pesquisa: **compreender os impactos e implicações de narrativas de crianças da educação infantil sobre escola e infâncias como contribuição para as reflexões de seus professores.**

E como objetivos específicos, analisaremos:

- O que pensam crianças e professores da educação infantil sobre infâncias e escola;
- Que tipo de influência produz o olhar estranhado do professor sobre infâncias em suas práticas;
- Se as práticas docentes de professores da educação infantil levam em consideração a criança como sujeito de direitos;
- As contribuições e as tensões das narrativas para a formação de professores.

Assim, a escrita desta dissertação se inicia com a concepção de infância como um enigma a ser desvendado, em que apresentamos um breve levantamento do percurso histórico da educação infantil como direito na realidade brasileira, trazendo ao debate as políticas públicas brasileiras para crianças pequenas, as concepções que permeiam os estudos sobre a infância e as narrativas infantis como meio para atribuição de significados na experiência.

Trataremos no segundo capítulo da formação de professores polivalentes de educação infantil, relevando a complexidade desta formação e como podemos relacionar tal formação às vozes das crianças, registrando o que, em nosso entendimento, se configura como desafios para a formação e o trabalho dos professores.

No terceiro capítulo exploramos as abordagens metodológicas utilizadas na pesquisa: a escuta de crianças por meio de roda de conversa e a escuta de seus professores por meio de grupos dialogais, seguindo roteiro para a ida a campo, as intenções de análise dos dados e a experiência do pré-teste realizado com crianças, por meio de roda de conversa. E finalmente, no quarto capítulo trataremos a análise dos dados produzidos e os desdobramentos do estudo.

Estão implícitas nessa análise os registros em Diário de Campo da pesquisadora e um questionário de identificação das professoras participantes da pesquisa.

Acreditamos que as crianças possam contribuir na formação de seus professores e construímos nosso referencial teórico-metodológico a partir das contribuições de Bruner (1997), Larrosa (2013), Sarmiento (2005), Kramer (2006), Abramowicz (2003), Passeggi (2014), além de Nóvoa (1999), Gomes (2013), Flick (2009) e Domingues (2006).

Acreditando na ideia do ser inacabado (FREIRE, 1996) que permeia a formação humana ao longo da vida, buscamos com este estudo trazer à tona o protagonismo de crianças e de seus professores, assinalando nossa opção por processos formativos que relevem a construção de significados e a valorização dos sujeitos que aprendem e que ensinam.

I A Infância: um enigma a ser desvendado

As imagens internas são aquelas que provém do interior da criança e que tomarão forma de imagens externas quando expressas através da arte, do movimento, do gesto, da brincadeira, da palavra, da escrita, etc. (FRIEDMAN, 2014, p. 27).

Por muito tempo acreditou-se que as crianças não traziam contribuições à sociedade, ficavam à espera do que deveriam tornar-se, aguardando que o futuro chegasse com restrições à sua participação na vida social. A partir da segunda metade do século XX ocorrem mudanças a este respeito e o debate em torno da criança traz luzes ao papel marginal que a infância cumpria até então, à sombra dos adultos, sobretudo com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959.

Ariès (1978) nos ajuda a compreender a trajetória das concepções de criança e de infância historicamente, que por meio de imagens iconográficas nos mostra o como, desde a Idade Antiga, as crianças e as mulheres eram inferiorizadas na sociedade, não sendo as crianças reconhecidas nas artes em geral, uma vez que tão logo tivessem independência eram inseridas no mundo adulto. Na Idade Média as crianças ocupavam os mesmos lugares que os adultos na sociedade, sem haver diferenciações e uma forma específica de entendimento dessa etapa etária. Somente a partir dos séculos XVI e XVII, com novos costumes sociais, é que vão surgir sentimentos com relação à infância, como forma de controle e de regulação social e não era incomum que a criança não fosse criada pela própria família. É no século XIX (no mundo e no Brasil), com as transformações sociais, econômicas e políticas que são observadas mudanças no âmbito das famílias e, sobretudo, das relações entre pais e filhos e tendo lugar central as preocupações com a infância, primeiramente por representar um problema social e posteriormente, no contexto do surgimento de instituições de custódia dirigidas aos cuidados e a educação das novas gerações.

No campo da Sociologia, começam os primeiros passos na busca de estudos voltados à infância e que contribuíram para fazer emergir a infância e consequentemente, a sua valorização. No cenário acadêmico internacional, os estudos se iniciam a partir de 1930, com Marcel Maus e ganham força no campo de pesquisa a partir do final da década de 1980, com norte-americanos e europeus, afirmando a importância social da infância como etapa de vida (MARCHI, 2009). No Brasil e nos países da América Latina, esses estudos se iniciam a partir dos anos de 1990.

A percepção do mundo pela criança tem sido o centro dos estudos da Sociologia da Infância, nas pesquisas que têm como foco o universo infantil e que buscam desvendar ou

interpretar o olhar da criança em relação ao mundo, propondo-se a estudar a infância como objeto sociológico (SARMENTO, 2005) e como categoria social (ABRAMOWICZ, 2003).

Estes estudos nos remetem à legitimação da criança como sujeito de direito, imersa na complexidade do mundo atual, sendo que os contextos em que estão inseridas são modificados por inúmeras variações como o fator econômico, que tem grande influência nas condições oferecidas para vivenciarem suas infâncias. Para Sarmento (2005) a infância passa por num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos atores, mas também pelas ações internas e externas de fatores sociais, econômicos e políticos.

Para Proud (2010), as representações sociais da infância estiveram presas a duas imagens: a criança em perigo e a criança perigosa. Para o autor, a primeira imagem diz respeito às vulnerabilidades e à inocência das crianças, chamando a atenção para problemas sociais importantes como a negligência, a pobreza e a segurança da criança, no entanto, transforma numa versão sentimental, saturada e nostálgica. Já na segunda imagem, o autor considera que a criança é tratada como uma ameaça a si mesma, às outras crianças e à sociedade, sendo atribuído a elas males como a criminalidade, a decadência moral, o consumismo e o fracasso financeiro. Neste caso os problemas sociais que envolvem a infância são tratados com medidas preventivas ou intervenções preliminares na educação das crianças.

Neste sentido Abramowicz (2003) ao se referir ao papel das Ciências Humanas ao tratar das crianças mais pobres, há sempre o predomínio da “falta de”. Segundo a autora, a falta de educação, a falta de cultura escolar, a falta de moradia, a falta de consciência e o fracasso escolar que, até hoje, é atribuído, prioritariamente, às crianças mais pobres, havendo, por consequência, a necessidade de se pensar a educação do mais empobrecidos para além da *falta*.

No outro extremo percebemos que nos dias atuais a infância tem gerado um mercado lucrativo para a indústria cultural¹¹, alimentando o comércio de produtos exclusivos para crianças a partir de grandes corporações. Assim, devemos considerar que os desafios para a infância no tempo atual também giram em torno do consumo do público infantil.

O mundo globalizado tende a alimentar a ideia do consumo como necessário, alterando comportamentos e costumes que influenciam diretamente as culturas infantis. Outra consequência é que as brincadeiras infantis têm cedido lugar ao envolvimento de entretenimentos eletrônicos.

¹¹ A partir da escola de Frankfurt há o entendimento da cultura como indústria (*Kulturindustrie*) com produções artísticas concebidas como mercadoria, portanto um produto para comercialização em larga escala.

É importante que o educador das infâncias¹² leve em consideração que os adultos na atualidade têm se preocupado em manter as crianças em segurança e ocupadas, mesmo que à custa disso ocorram problemas como a obesidade infantil e a falta de interação das crianças com as pessoas de seu convívio, o que tende a se agravar nas regiões urbanas. As vivências infantis têm sido alteradas na medida em que se modificam os padrões culturais do tempo, de modo que seu estatuto social é formulado a partir das características geracionais em determinada época (SARMENTO, 2005), portanto, há um diferencial nas crianças na atualidade.

Ao observarmos os avanços em relação aos direitos das crianças, nos indagamos até que ponto há um aprofundamento no pensamento sobre as infâncias e a preocupação em compreendê-las. Há especialistas de todas as áreas do conhecimento fazendo afirmações sobre o que são infâncias, mas estas conclusões, de maneira geral ao que nos parece, pouco consideram as palavras das crianças, tratadas sob o caráter biologizante, como se houvesse uma mesma infância, comum a todos os sujeitos (BRUNER, 1997).

A percepção das crianças como seres humanos em construção que agem como participantes nos contextos culturais e sociais aos quais estão inseridas necessita estar entre as concepções do professor das escolas da infância, superando-se a ideia de que apenas compõem a paisagem social. Muito tem se falado na presença da criança, em seu protagonismo na apreensão de novos conhecimentos e na sua atuação em espaços educacionais, mas observamos que sua participação parece estar sempre subalterna ao adulto.

Nas falas dos professores percebe-se, de maneira geral, que o educando ideal é aquele que não fala e permanece recebendo aquilo que lhe é ensinado e que dá as respostas corretas aos estímulos que lhes são impostos. Ora se afirma a ideia de que a criança tudo pode, ora se afirma a ideia de que a criança deve respeitar os mais velhos e falar somente quando lhe é dado o direito da palavra. Passeggi (2014) ao designar o *sujeito de direito*, remete-nos à subjetivação e à emancipação, ao poder de decidir ou de pensar por si mesmo.

Acreditar que as crianças são coparticipantes nos ambientes sociais, sobretudo nos educacionais, requer que se mude o modo de se conceber a imagem predominante que se tem de infância, rompendo com uma visão adultocêntrica¹³ de que a criança nada sabe da vida e tudo absorve, aumentando a crença de que as privações irão prepará-las para os desafios a

¹² Usaremos o termo *infâncias*, no plural, considerando a importância de destacar que a infância não acontece da mesma forma para todos e o modo como as crianças vivenciam este tempo de vida será forjado a partir de condicionantes sociais, históricos e culturais.

¹³ Adultocentrismo se caracteriza pela visão da infância a partir do olhar do adulto que julga saber tudo sobre a infância e que se impõe sobre ela.

vida. Ao que nos parece, atualmente o modo como se lida com as infâncias tem negado que as crianças são capazes de refletir sobre suas experiências e que conseguem realizar inferências a partir de seus saberes, observando, participando e opinando, nos diversos ambientes que frequentam.

O debate acerca das garantias dos direitos à infância nos leva a considerar que a sociedade avançou no que se refere à guarda e à proteção das crianças, sobretudo com a criação de leis para esta finalidade, mas há um longo caminho a ser percorrer no diálogo com a criança, como sujeito de direitos e na definição do lugar que esta ocupa na sociedade, sem perder de vista as políticas públicas para o cuidado e a proteção da infância.

1.1 O percurso da educação infantil no Brasil a partir das políticas públicas na área

No Brasil, a consolidação do direito à educação para a criança pequena é uma conquista recente e isso traz à tona outras questões inerentes à falta de políticas públicas no campo educacional, como por exemplo, a formação específica de professores para atuar junto a esta faixa etária.

Aliadas aos movimentos sociais de luta por direitos, as pesquisas na área da infância e dos ambientes coletivos infantis, contribuíram para que atualmente se busque uma maneira diferente de olhar a criança como um sujeito ativo, com voz e agência (MARQUES; GOMES, 2013).

A Constituição Federal de 1988 afirma em seu artigo 208, no parágrafo primeiro que “*o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo*” estendendo esse direito a educação para crianças da pequena infância e no inciso IV, do mesmo artigo, insere a obrigatoriedade da oferta de atendimento pelo poder público à educação infantil (de zero a cinco anos), estabelecendo assim, um marco aos direitos de crianças pequenas em âmbito nacional.

Este direito é asseverado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990) no artigo 53: “*A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho*”.

Dentro das novas perspectivas acerca da escolarização de crianças pequenas, destacamos o caráter marcadamente preparatório da pré-escola durante as décadas de 1970 e 1980 no Brasil (MARQUES; GOMES, 2013) de tal forma, que apesar dos debates suscitados

a partir deste período, passados mais de quarenta anos e, após a vertiginosa ampliação de vagas para esta faixa etária (KRAMER, 2006), ainda se busca uma definição para as práticas pedagógicas com crianças pequenas.

Tal falta de definição parece ser a consequência da difícil superação sobre o fato da creche ter se desenvolvido sob a função de guarda das crianças de mães trabalhadoras e das pré-escolas apresentarem caráter preparatório ao ensino da alfabetização que demonstrava insucessos (KRAMER, 2011). Neste contexto, o profissional que atua em creches, não foi reconhecido como docente, sendo considerado como semi-professor: cuidador, recreacionista, limitando-se a educação infantil às classes mais privilegiadas em pré-escolas com a regência de professoras habilitadas, tendo a predominância do sexo feminino nessa área, situação que hoje está se alterando.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/EN (Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996) foi alterada com a promulgação da Lei Federal nº12.796, (de 4 de abril de 2013) que trata da obrigatoriedade da matrícula de crianças aos quatro anos de idade em pré-escola e a Lei Federal nº11.274 (de 6 de fevereiro de 2006), ampliando o ensino fundamental para nove anos, pretendendo-se assim, que as crianças tenham maior tempo na escola. O fato da obrigatoriedade do ingresso na educação básica passar dos seis para os quatro de idade coloca em voga o debate sobre a institucionalização da infância e traz indagações ao modo como estas crianças são recebidas nos ambientes educacionais.

Não se pode ignorar que as mudanças na legislação, de certa maneira, exprimem o reconhecimento da importância da primeira infância e asseguram o direito à educação e, por meio deste, o acesso aos ambientes educativos que propiciem condições para seu desenvolvimento pleno, espaço para ampliação de suas potencialidades e as vivências de práticas sociais e culturais. Contudo, como é recorrente na implantação de políticas públicas para a educação nacional, há uma preocupação com a disponibilização das vagas para o acesso dos cidadãos e o planejamento das condições de infraestrutura e as necessidades pedagógicas – como condições a serem resolvidas a longo prazo.

A ampliação do atendimento da população brasileira na escola básica ocorreu de forma tardia e visando a reparação da inexistência do acesso à escolarização das faixas da população menos favorecidas economicamente. Para Abramowicz (2003, p. 18) há a necessidade urgente de se discutir a qualidade da inclusão nos espaços educacionais, inclusive no que se refere às crianças pequenas, buscando responder o “para quê” incluir. Para a autora,

“a inclusão pode ser um abraço de urso, aparentemente acolhedor e, ao mesmo tempo, mortífero”.

O alargamento do atendimento da educação básica na ampliação de vagas continua perseguindo padrões mínimos de qualidade, apesar de relevarmos que no caso brasileiro quantidade é um aspecto da qualidade, sendo que o direito a escola não pode ser oferecido apenas a uma parte da população, como ocorreu durante muitas décadas. Pensar hoje na escola pública é afirmar o direito à educação para todos os cidadãos, indistintamente.

As redes públicas de ensino para conseguirem matricular todas as crianças em idade pré-escolar passaram a funcionar com salas de aula que chegam a atender trinta e cinco crianças¹⁴, o que inviabiliza uma prática docente que envolva a escuta e o acompanhamento do desenvolvimento das habilidades e saberes de cada criança, em particular, para concretizar as mediações necessárias que o educador precisa empreender com um grupo de crianças. Neste caso o cuidar associado ao educar, necessários à educação infantil, se restringe ao professor conter as crianças evitando acidentes e conflitos entre elas.

Parece-nos, na condição de professora de crianças pequenas em escolas públicas que, em termos de políticas públicas, as matrículas das crianças são utilizadas para a geração de estatísticas que comprovem as ações para o acesso à escolarização. Este alargamento em face ao cumprimento da obrigatoriedade da legislação tem ocorrido sem as devidas condições para a qualidade da educação infantil, assim, se legitimando o sucateamento das escolas públicas e, conseqüentemente, das condições para a atuação docente; além do alto número de crianças por educador, havendo em geral, pouca ou nenhuma infraestrutura nos prédios das escolas o que não propicia a possibilidade do desenvolvimento global das crianças, aliado à incipiente formação de professores e gestores para o trabalho com as crianças na educação infantil.

Vemos a escola ampliar-se para o atendimento assistencial e social da população, assumindo uma infinidade de tarefas que vão muito além da sua função educativa para conduzir à emancipação dos sujeitos e conseqüentemente, a ascensão a melhores condições de vida. O que se tem visto atualmente no contexto brasileiro é uma escola que assume outros papéis na vida da população de baixa renda, se voltando a fins que deveriam ser preocupações de outros setores no âmbito das políticas públicas, visto que muitas ações e programas para redistribuição de renda se baseiam na frequência escolar das crianças, o que acaba por dar outra conotação para a importância da escola.

¹⁴ Esta informação se refere à rede de ensino municipal de Guarulhos, lugar em que se concentra a pesquisa.

Esse alargamento da função social da escola é tratado por Nóvoa (1999) como o ‘transbordamento da função social da escola’ que passa a concentrar-se nas dimensões sociais e acaba por conceder uma menor atenção às aprendizagens e aos processos de construção de conhecimentos.

Ao nos debruçarmos sobre como isto tem ocorrido nas práticas das escolas, não há como deixar de levar em consideração esse excesso de funções atribuídas à instituição escolar, mais propriamente ao professor. Atualmente um exemplo disso é o Programa Saúde na Escola¹⁵ (PSE) que apesar dos benefícios para muitas crianças em situação de extrema pobreza, tem se tornado mais uma atribuição dada à escola e apesar de seu cunho educativo, não se configura propriamente como ação escolar.

Na primeira metade do século XX, a escola pública iniciou suas atividades atreladas às práticas de saúde pública, de modo particular, as higienistas. As ações de saúde junto à escola são apresentadas com grande riqueza de informações por Algebaile (2004)¹⁶ que destaca o modo como a escola tem sido usada para finalidades que não estão focadas no ensino/educação. A autora defende que ocorreu a ampliação da escola como instrumento do Estado para mediação e controle da população, passando a ser utilizada em serviços assistenciais e sociais. A este movimento ela define como o “robustecimento da escola pública”.

A autora afirma que o robustecimento da escola implicava em seu empobrecimento como instituição destinada à formação e sua relação com o conhecimento e um dos apontamentos ao final do seu estudo é que em parte, a desqualificação da escola pública está relacionada à sua utilização para finalidades que estão fora do campo educacional.

Assim, a escola se tornou robusta modificando-se estruturalmente na ampliação de sua atuação junto à população, contudo, isso não ocorreu na direção de concretizar uma atuação eficiente, no lugar disso, as variadas demandas que chegavam ao chão da escola provocaram o detrimento de recursos, tempo, espaço e energia que deveriam estar a serviço do conhecimento (ALGEBAIL, 2004).

Com a expansão das oportunidades educacionais, as camadas da população menos favorecidas economicamente e em contexto de grande vulnerabilidade social chegam às escolas e nelas se desvelam as grandes mazelas sociais das reais condições de vida dessa

¹⁵ Programa Saúde na Escola (PSE), política intersetorial da Saúde e da Educação, foi instituído em 2007. As políticas de saúde e educação voltadas às crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira se unem para promover saúde e educação integral. Fonte: Portal SUS.

¹⁶ Tese de doutorado sob o título: *Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil*.

população. A escola é a instituição pública que está localizada nos mais variados contextos da federação, até mesmo naqueles, em que as políticas públicas educacionais ignoram. Portanto, para a escola é conferido este papel messiânico, tanto por parte dos governos que nela deposita grandes responsabilidades, quanto pela população economicamente menos favorecida que em muitos casos, vê a escola como única instituição pública a qual tem acesso.

Em paralelo aos imensos desafios estruturais que se apresentam à educação brasileira no que tange a educação infantil, observamos a ausência de políticas públicas que conduzam a ações que provoquem impacto no direito à infância nos espaços educacionais. Esta ausência das condições necessárias ao exercício de uma educação que coloque a construção do conhecimento no centro do trabalho das escolas, dos seus professores e dos seus gestores tem sido o grande desafio da educação brasileira que “transbordou” e “robusteceu” e em decorrência, tem deixado enormes lacunas aos seus concluintes neste início de século. Dessa forma, o mínimo cada vez mais se configura como a medida possível nas ações educativas.

1.2 As escolas da infância e as concepções sobre crianças e infâncias

Outro grande desafio que se apresenta às escolas da infância é a superação de práticas adultocêntricas, a forma como os professores de educação de infantil entendem a infância e as escolhas que fazem em suas práticas. Larrosa (2013) assinala como “enigma” e Abramowicz (2003) intitula o “devir” para ilustrar que, de maneira geral, não se tem sabido lidar com a infância. Os adultos supõem que as crianças sejam incapazes de falar sozinhas sem a mediação de um adulto, sendo reafirmada na sociedade a ideia da criança como o imaturo.

Há ainda dificuldades nos espaços educacionais em se subverter a lógica da homogeneidade que concebe a criança sob o aspecto cronológico como aquele que não está pronto e precisa ser preparado para falar, se portar e agir na sociedade.

Para Lee (2010, p. 43) “pode ser que dar voz às crianças na tomada de decisões em instituições formais exija que tais práticas de expressão sejam mudadas, tomando como modelo as relações informais”. A autora analisou a participação de crianças em processos judiciais na Inglaterra, local onde foram alterados paradigmas visando o reconhecimento de aspectos peculiares presentes na fala da criança e sua guarda e proteção neste tipo de situação.

Para nos referirmos à institucionalização da infância sob a perspectiva adultocêntrica, nos apoiamos na afirmação de Larrosa (2013, p. 188) sobre a relação entre a educação e a chegada das novas gerações. Para o autor, a educação é o modo como o mundo recebe aqueles

que nascem. Assim, aceitar esta responsabilidade de receber é “abrir um espelho em que aquele que vem possa habitar, pôr-se à disposição daquele que vem”.

O estudo da infância ainda é impregnado, de maneira geral, do adultocentrismo, sendo fundamental considerar o olhar das crianças. Segundo Carvalho & Müller:

[...] um longo tempo foi preciso para que os pesquisadores reconhecessem a necessidade de considerar o ponto de vista das crianças para além do desnível reforçador de desigualdades. A partir do adultocentrismo, várias versões sobre as crianças foram construídas, principalmente aquelas que as concebiam como imaturas, selvagens e incompetentes, enfatizando, assim, a diferença e a contínua desigualdade subsumidas entre adultos e crianças. Desigualdade e diferença, entretanto, não são sinônimos. CARVALHO & MÜLLER (2010, p. 70).

Identificamos nesses autores a denúncia de um olhar adultocêntrico que impede que o novo que a infância simboliza, traga a possibilidade de ações de mudança que desestabilize e coloque a prova as capacidades dos adultos para manter a continuidade do que está posto na sociedade. A criança, de certo modo, apresenta-se como uma ameaça aos padrões pré-estabelecidos. Ao indagar aos adultos na busca de respostas aos “por quês”, a criança questiona a realidade tida como natural, o que desestabiliza as convenções e põe à prova a capacidade de argumentar dos adultos e reafirmar nossas verdades não somente para elas, mas para nós mesmos.

Para Kramer (2011), as crianças desde bem pequenas, interagem com o mundo expressando desejos e emoções e recriam as culturas em que estão imersas nas interações com seus pares e com os adultos. Por isso, reconhecer a criança como participante nos seus processos formativos, com capacidade para opinar discordando ou não das práticas nos espaços educacionais, permite a criança reconhecer-se como sujeito de direitos, perceber que sua palavra é valorizada e que tem competências que podem influenciar o seu contexto de construção de saberes.

Para Larrosa (2013) a verdade não está no que dizemos da infância, mas no próprio acontecimento dela como o novo entre nós, pois ao lidarmos com as crianças fazemos suposições sobre suas escolhas e preferências, suas crenças e visões de mundo, baseados em nossa própria experiência de infância, muitas vezes desconsiderando as mudanças nas conjunturas tempo-espço. Assim, o que acreditamos sobre a infância pode se configurar como um completo engano e o nosso lidar com a criança pode representar ações repressoras e sem significado para ela.

A forma como a realidade influencia as infâncias, os olhares das crianças sobre o mundo podem ser desvelados a partir da escuta sensível ao que dizem as crianças, conhecendo

as infâncias pela voz da própria criança e considerando que não existe um único modelo de infância concebida como desenvolvimento dos aspectos biológico e em certa cronologia.

Acreditar no direito à infância é acreditar que a criança possa exercer protagonismo nos espaços educacionais, criando-se possibilidades para a reinvenção do olhar sobre a criança e da criança como sujeito de direitos.

1.3 Narrativas infantis: significados e experiências

Na construção de seus saberes, as crianças superam as condições adversas, transpõem obstáculos na formulação das culturas da infância, de modo que ao acumular experiências vão transformando e reconstruindo suas visões de mundo.

A infância é um grupo socialmente constituído e com um estatuto social diferenciado (SARMENTO, 2005), de modo que a criança vive a infância a sua maneira de acordo como os condicionantes sociais e culturais que a cerca, em meio à guerra, a fome, a fuga para outro país, por exemplo. A criança não abandona a infância, mas a vive dentro de outra perspectiva, na busca de condições de subsistência.

A infância expressa a sua potencialidade no acontecimento presente, ela está sendo e acontecendo, contraindo a ideia do devir, da espera pelo tempo vindouro em que a criança irá “tornar-se”. Nesta direção sobre as capacidades de percepção e interpretação do mundo, Bruner (1997) afirma que as crianças chegam ao mundo inicialmente equipadas com um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social de uma forma particular e para agir sobre as nossas interpretações.

Para Larrosa (2002, p. 186), a singularidade da infância nos propõe o desafio de lidar diretamente com sua alteridade. Para o autor “a experiência da criança como outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua”.

Passeggi et al (2014, p. 87) nos afirmam que “é interessante interpretar com as crianças a forma como tecem suas experiências no percurso das diferentes etapas, negociando o pertencimento à escola que lhes impõe o seu tempo e rituais próprios”. Ao professor das escolas da infância se revela o desafio de lidar com a alteridade da infância, o novo em sua concretude. A criança é a novidade que se coloca ao professor, que desafia sua capacidade de reinventar as suas práticas e capacidades de se refazer e se apresentar atual às novas gerações. Assim, o debate sobre os professores da educação infantil e seus processos formativos traz

indagações acerca das relações destes professores com as crianças e como tem se dado suas interações nos espaços educacionais.

Sarmiento (2005) afirma que a infância é historicamente construída, considerada como um processo de longa duração, sendo tal processo tenso e internamente contraditório, continuamente atualizado na prática social entre crianças e entre crianças e adultos.

Para Larrosa (2013), pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento proposto por sua alteridade que nos leva a região em que não há as medidas de poder e saber. Pensar a alteridade da infância entre nós é considerar que o mundo é recriado a partir das ressignificações realizadas pelas novas gerações.

Bruner (1997) ao tratar de como os seres humanos ingressam no significado narrativo, afirma que o significado é um fenômeno culturalmente intermediado que depende da existência prévia de um sistema compartilhado de símbolos e se refere a uma biologia de significados em que a capacidade humana de interiorizar a linguagem de símbolos e utilizar seu sistema de sinais se dá por meio do relacionamento com um interpretante. Para o autor, esse seria o modo de se considerar a biologia do significado; essa capacidade humana de interiorizar a linguagem do significado simbólico, assim o significado depende não apenas de um sinal e de um referente, mas também de um interpretante.

Larrosa (2002, p. 26-27) destaca que a “experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. Para o autor, o saber da experiência é uma espécie de mediação que se dá entre o conhecimento e a vida.

Para Kishimoto “a criança pequena ainda não domina a escrita e, portanto vive o mundo através da oralidade” (KISHIMOTO, 2007, p. 264), por isso a defesa da sua escuta por nossa parte em agregar os conhecimentos das crianças aos diversos espaços que ela se faça presente.

A palavra experiência vem do latim “experientia”, da combinação de “ex” que significa “fora” e “peritus” - “testado”. A palavra experiência origina a palavra empiria (LARROSA, 2002). Aplicando essa definição ao propósito de nosso estudo, veremos a experiência empregada para a construção, sobretudo à atribuição de significados ao conhecimento.

Para Larrosa (2002) a experiência é aquilo que nos passa, o que nos toca e assinala que o sujeito da experiência não é aquele que age e sim o que se coloca à passividade, à disponibilidade, à receptividade e à abertura. O autor nos convida a uma interrupção para a reflexão em torno da experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Acreditamos na educação, como processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos a atribuição de significados e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.

As experiências presentes nas narrativas infantis desvelam a singularidade dos sujeitos, suas memórias e as suas mais profundas vivências na atribuição do significado que o ato de narrar confere. Para Benjamin (1994) se imprime na narrativa a marca do narrador como a mão do oleiro ao barro.

Novamente Bruner (1997) considera que a criança vivencia as culturas que lhe são próprias por meio das descobertas do significado, organizando suas experiências pelas narrativas. Para o autor, a contagem de história em modo narrativo não leva conclusões sobre as certezas, mas as diversas perspectivas que podem ser construídas para tornar a experiência compreensível.

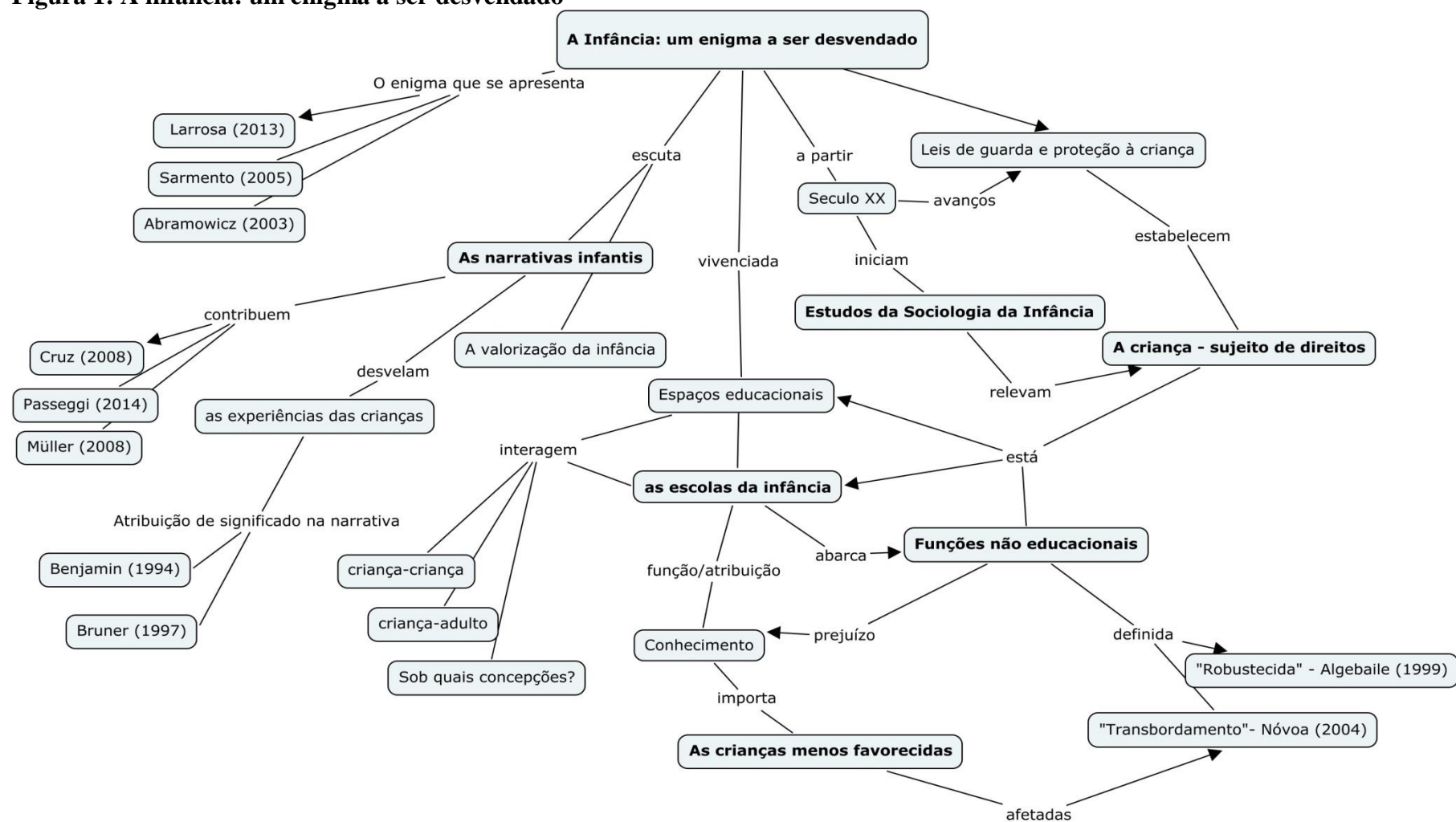
Benjamin (1994, p. 198) destaca a perda da incapacidade de narrar do homem moderno, “a faculdade de se intercambiar experiências”, como possibilidades que alargam as visões de mundo. Nas narrativas se encontram as construções orais dos sujeitos carregadas dos significados forjados em meio às experiências. O narrador assume o duplo papel de autor e ator, em que agregam-se conhecimentos relativos à experiência, tanto para quem narra, quanto ao ouvinte.

Bruner (1991) ressalta a importância do conhecimento partilhado – tanto do contador de histórias quanto do ouvinte, e como cada um interpreta o conhecimento partilhado do outro. Nas narrativas (auto) biográficas é possível conhecer a expressão dos olhares dos sujeitos, sem necessariamente considerar a cronologia e as verdades dos fatos, mas focar-se nas impressões e na autoria do ato de narrar.

As narrativas (auto) biográficas se constituem como alternativa a ser considerada nos projetos de formação de professores para a resignificação das práticas, considerando os estudos de Josso (2004) que apontam a necessidade do olhar sobre si no processo formativo e da ligação que há entre o aspecto afetivo e intelectual na formação.

De forma resumida – descrevemos a seguir os principais conceitos tratados nesta pesquisa, na forma de Mapa Conceitual. Os Mapas Conceituais contêm conceitos entremeando-os com palavras de ligação, indicando o tipo de relação entre eles (PEÑA ET ALL, 2005).

Figura 1: A infância: um enigma a ser desvendado



Fonte: Produção da pesquisadora.

II Formação de professores de educação infantil e as vozes das crianças

Em meio ao emaranhado de tensões e condições que envolvem a complexidade do mundo atual está a escola que tem por propósito o cumprimento da tarefa da educação das novas gerações, sendo importante considerar que a escola é uma parte da sociedade na qual está inserida e promover ecos nos atores que ali estão. Entretanto, a forma como isso se dará está condicionada aos meios disponibilizados pelos sujeitos que pensam e fazem a escola acontecer de acordo com os planos que, no caso da sociedade globalizada e capitalista, esta sociedade tem para ela.

A educação infantil vem se consolidando na realidade brasileira superando obstáculos e conseguindo diversas conquistas¹⁷. No entanto, a especificidade desta faixa etária requer uma estrutura diferenciada, sendo que, de modo geral, não foi possível implementar a qualidade desse nível educacional para todas as crianças.

No que tange ao modo como as crianças são recebidas nos espaços educacionais, observamos que acolhê-las nas instituições de educação infantil, não significa propriamente prestar-lhe um atendimento com qualidade social¹⁸, via de regra, as instituições têm estado voltadas mais a recepcionar as crianças, com dificuldades ainda em compreender e sistematizar o trabalho que deva ser realizado com as crianças desta faixa etária.

Os profissionais que são formados nos Cursos de Pedagogia num formato de polivalência, de maneira geral, entendem sua atuação como preparação ou treino aos próximos passos na vida escolar das crianças que se destinam à alfabetização. Neste contexto, cada vez mais a criança se resume ao “devir”, ficando à espera do futuro, com um adulto dizendo o que lhe é permitido ou não realizar na escola, sobretudo nos espaços educacionais.

Consideramos que as políticas públicas dirigidas à formação dos professores polivalentes para a educação infantil têm se omitido pelo modo aligeirado como as instituições de ensino superior, em sua maioria da rede particular, têm formado os

¹⁷ Destacamos aqui como algumas conquistas a Lei que trata da matrícula obrigatória em pré-escolas, bem como, o FUNDEB - Fundo de Manutenção da Educação Básica, criado sob a Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, atendendo toda a Educação Básica e substituindo FUNDEF- Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental criado em 1998 e que destinava recursos somente o ensino fundamental.

¹⁸ A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

profissionais docentes na formação inicial, sem problematizar temas como a valorização da infância e as crianças no contexto atual.

A formação de professores vem provocando não somente a falta de sentido para a educação como ato político, como também a falta de sentido e a separação do que os professores propõem e as experiências das crianças nas vivências de suas infâncias.

Nota-se, em geral, a pouca preocupação com a educação pública ao se analisar o modo como são formados os professores atualmente nos cursos de Licenciatura. Em relatório técnico elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educador (GEPEFE/FE-USP) ¹⁹um dos primeiros achados do estudo é que “os cursos de Pedagogia, em sua maioria, não estão dando conta de formar nem o pedagogo e tampouco o professor para os anos iniciais da educação básica” (PIMENTA ET AL, 2014, p. 17).

As demandas que chegam à escola requerem habilidades para lidar com cenários complexos, uma vez que a realidade se mostra antagônica ao que é classicamente estudado nos cursos de formação de professores, sob o pretexto da autonomia que o professor possui para exercer sua criatividade em propostas significativas aos educandos.

Os temas até aqui apresentados desvelam a fragilidade da formação inicial dos profissionais que irão atuar na educação infantil, suscitando a necessidade emergente de se pensar os processos de formação inicial e contínua dos docentes da educação infantil.

2.1 A complexidade de se formar professores para as escolas da infância

Para que se faça cumprir a qualidade educacional no sistema público, crescem os debates acerca dos profissionais que irão desempenhar a educação nacional e por este motivo nos últimos anos vemos crescer a necessidade do debate em torno da formação inicial e da formação contínua (em serviço) dos docentes da educação básica, em meio às novas demandas da sociedade e dos sujeitos em geral, sobretudo diante dos desafios da complexidade do mundo atual para a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN 9.394/96) traz a exigência de formação mínima para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino

¹⁹ A pesquisa intitulada: “A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo” foi coordenada por Selma Garrido Pimenta e José Cerchi Fusari, com a participação de pesquisadores de universidades paulistas.

fundamental e na educação infantil (formação em nível superior), contudo o curso em nível médio na modalidade normal (art. 62) deveria ser permitido ao ingresso de novos profissionais no quadro dos profissionais, durante o período de transição de 1997- 2007, a chamada Década da Educação (art. 87). Como não foi possível o cumprimento de tal exigência após a Década da Educação, as redes públicas de ensino continuaram a contratar profissionais formados em nível médio.

Neste estudo consideraremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006) para a conceituação do que se refere à polivalência. Segundo o referido documento, o egresso do curso de licenciatura em Pedagogia poderá atuar em diversas etapas de formação:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

O documento ainda destaca dezesseis itens que compõem o campo de atuação do licenciado em Pedagogia em espaços escolares e não escolares e afirma que ao final do curso, o estudante deverá estar apto para o exercício da docência em tais circunstâncias.

No município de Guarulhos, onde se localiza nosso campo de pesquisa, a nomenclatura utilizada para os professores polivalentes é de **professor de educação básica (PEB)**, que pode exercer a função docente na pré-escola, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, funções de gestão educacional como vice-diretor e coordenador pedagógico, assim como cargos de ampla atuação na Secretaria Municipal de Educação e no Departamento de Orientações Pedagógicas (DOEP). Salienta-se que grande parte dos profissionais que exerce funções de gestão, nem sequer cursaram algum tipo de especialização para atuarem neste segmento.

Para Kramer (2006) ao se falar em educação infantil, se destaca uma visão preconceituosa com relação ao trabalho com a criança pequena. Segundo a autora, a maioria dos municípios brasileiros define os salários de professores não segundo o nível de escolaridade, mas segundo o tamanho ou a idade dos seus alunos.

Temos incertezas quanto às concepções e os propósitos da educação infantil no entendimento dos docentes, gestores e famílias, sobretudo se as percepções das culturas infantis destes atores seguem uma mesma linha. Para Barbosa (2014, p. 649) “as culturas

infantis exigem, certamente, uma perspectiva de complexidade e interdisciplinaridade para serem, efetivamente, compreendidas”.

Conforme a definição das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009) a orientação para todo o território brasileiro é que o trabalho com a educação infantil considere o protagonismo das crianças, permitindo o aflorar das culturas infantis por meio das diversas linguagens próprias da faixa etária, a serem exploradas nos espaços educacionais. O documento define a criança pequena como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

É imprescindível para a educação infantil que se tenha o entendimento da infância e da importância das interações dos docentes com as culturas das crianças. Para se constituir uma visão docente que entenda essa reflexão como necessária, destacamos a necessidade da formação do pedagogo em relevar a formação científica, cultural e ético-política para um efetivo trabalho de formação inicial dos docentes.

Conforme Charlot (2008) o professor ocupa um papel carregado de contradições e afinal, ele é vítima ou herói no cenário educacional? Para o autor o professor não atua com o propósito de aprimorar o seu desenvolvimento profissional e sim para resolver os problemas, “faça o que quiser, mas resolva o problema” (CHARLOT, 2008, p. 20).

Concordamos com o autor que afirma que a autonomia profissional mais ampla lhe atribui responsabilidade pelos resultados, sobretudo pelo fracasso dos alunos. O poder público não acompanha os dramas e desafios que os profissionais docentes enfrentam em seu cotidiano, desconsiderando que a escola está imersa em vulnerabilidades que se sobrepõem aos avanços. Charlot (2008) continua assinalando que a avaliação é o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente e que mudanças políticas requerem uma transformação identitária do professor.

Para Gatti (2011) múltiplos fatores não são desconsiderados no delineamento de políticas para os professores da rede pública, como a valorização social, a remuneração e as condições de trabalho. A autora defende que é necessário investigar sobre como se formam professores na formação inicial, e ao mesmo tempo destaca que não se pode reforçar o senso comum de que o professor seja o único elemento no qual se deve investir para a melhoria da qualidade da educação.

Quando se trata dos profissionais da educação, ao serem implementadas diretrizes e políticas públicas de formação contínua em nome da qualidade de ensino, de maneira geral, se desconsidera o caráter processual da formação humana, sendo impostas de modo unilateral soluções milagrosas a problemas antigos. Assim, as soluções propostas funcionam na maior parte das vezes como meio para amenizar superficialmente problemas com raízes estruturais, de modo a se tratar o efeito e não a causa dos problemas de formação.

Em meio à falta de credibilidade dedicada ao professorado nos dias atuais, fortalece-se na sociedade a falta de definição quanto ao papel social que o docente ocupa na atual conjuntura. Nóvoa (1999, p.17) alerta sobre a importância da constituição da identidade coletiva docente.

A democracia começa no respeito pelas crianças e pelos seus percursos. E sabem que são eles que têm de defender a possibilidade destes percursos, por vezes contra as famílias ou contra as comunidades locais. Mas, para tal, é preciso que exista um resgate social da profissão docente e a definição de políticas educativas coerentes. Os professores têm de redescobrir uma identidade coletiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens.

As atividades docentes de planejar, coordenar, gerir o tempo, acompanhar e avaliar os avanços dos educandos, por vezes, têm se tornado tarefas fadadas à visão simplista de atingir níveis satisfatórios de qualidade aferidos em avaliações institucionais. São oferecidos aos professores, processos formativos em larga escala, a partir das políticas públicas que afirmam estarem voltadas à finalidade de melhoria da qualidade de ensino, mas que na prática objetivam aumento nos índices de desempenho do ensino público nas avaliações externas.

Atualmente há inúmeros esforços a fim de que os professores incorporem às suas práticas a ideia de que as crianças não aprendem todas ao mesmo tempo e da mesma forma, sendo que cada sujeito faz suas próprias inferências e estabelece conectivos na perspectiva de ancorar um conhecimento a outro, sendo necessário considerar que há diversas maneiras de se construir conhecimentos, contudo falta formar o professor para esta realidade e oferecer condições a este trabalho, preparando-o para as mais variadas situações e necessidades que a imprevisibilidade do porvir pode trazer em sua sala de aula.

Na educação infantil há uma grande dificuldade na definição do que se espera desta etapa educacional, uma vez que não se evidencia os avanços por dados objetivos, havendo toda uma complexidade envolvida em mensurar a evolução da qualidade entre as instituições que atendem crianças de zero a cinco anos.

Kramer (2006) avalia que a educação infantil e o ensino fundamental são indissociáveis por envolverem conhecimentos, afetos, saberes, valores, cuidados e atenção.

Para a autora, o cuidado, a atenção, os acolhimentos deverão estar presentes na educação infantil e a alegria e a brincadeira também objetivam a liberdade, a apropriação e a construção de conhecimentos nesta faixa etária.

Para alguns autores, o afeto não se trata propriamente de uma ação com desdobramento na prática docente. Para Vaillant (2006), o professor tem assumido outras funções que divergem da sua função pedagógica e destaca o empobrecimento do ofício docente, o desenvolvimento de novas e complexas competências profissionais:

En los años dos mil, la expansión de la pobreza y la exclusión social en algunos países de América Latina ha tenido grandes implicaciones y secuelas, y ha obligado a la institución, y a los docentes concretamente, a asumir funciones de contención social y afectiva, menoscabando así lá función propiamente pedagógica de los centros educativos. (VAILLANT, 2006, p. 120).

Mas em se tratando da educação infantil, nas ações dos docentes junto às crianças pequenas que estão iniciando suas vivências longe da proteção de seus lares, há a necessidade de ponderar sobre os temas do cuidado e do afeto. A assistência quanto às necessidades básicas de crianças inclui cuidados com a higiene e saúde, uma vez que a criança pequena não tem condições para exercer tais tarefas com autonomia.

De certa maneira este fato leva o professor de educação infantil a ser considerado como um profissional de segunda classe, um cuidador sem status de professor, em que o cuidado não se configura como conhecimento e não está implícito no ato de educar. Como afirmamos anteriormente, as lutas em torno da educação infantil reivindicam o direito à formação dos profissionais atuantes na nesta etapa da educação básica e a isonomia quanto aos direitos dos demais docentes.

O cuidado compõe junto com o educar, a centralidade na educação infantil e neste particular há um distanciamento da pré-escola do cuidar, como o próprio nome indica, sendo “pré”, sua função tem se resumido, de maneira geral, na preparação para a alfabetização, não constituindo um fim em si mesma, mas uma investida para que não haja fracassos no processo de alfabetização.

Nóvoa (1999) se refere ao excesso-pobreza, o “excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas”, sendo que para o autor não há coerência quando se fala da formação docente e, ao mesmo tempo são considerados medíocres os bombardeios da retórica do discurso. O autor ainda alerta para o excesso de futuro na pobreza do presente e a responsabilidade da formação das futuras gerações, sem as condições para tal.

Para Sacristán (1999, p. 71) há que se pensar em uma mudança cultural:

A profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, económicos e culturais. A escola se apresenta muitas vezes como uma instituição obsoleta aos olhos de agentes e forças culturais que necessitam de outra educação e que, portanto, tendem a pôr em causa a legitimidade dos professores, contribuindo para a sua desprofissionalização. Por isso, toda mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança cultural.

No que se refere aos professores de educação infantil, a falta de delineamento entre as práticas e o “transbordamento da função da social da escola” (NÓVOA,1999) é quase que inevitável, uma vez que o cuidar-educar não é entendido no âmbito de um status profissional, sendo ignorada ou desconhecida a importância da atuação deste profissional para a educação da criança pequena que está iniciando sua relação com o mundo.

Muitas vezes o professor segue reproduzindo práticas poucos exitosas com as crianças da educação infantil e que mesmo que ele constate os erros no processo, desconhece o que pode ser realizado e culpa os educandos por não conseguir conduzir a apropriação do conhecimento, sobretudo de alcançar os resultados esperados. O professor de pré-escola acaba por adotar práticas que conduzam as crianças a comportamentos que se assemelhem aos do ensino fundamental, privilegiando o silêncio e a espera, e assim as crianças deixam de ser crianças, para se tornarem alunos.

Para Freitas (2004), a partir dos princípios de Paulo Freire, a compreensão dos pressupostos das práxis educativa libertadora e da identidade do educador progressista são fundamentais para que se potencializem as ações de coordenação da formação permanente de professores no cotidiano escolar, percebendo o desenvolvimento da consciência democrática, do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória necessários ao compromisso coletivo com a reinvenção da escola.

Considerar o professor ouvinte das crianças é, sobretudo, assinalar que a autonomia é condição para o profissional docente exercer suas práticas, abrindo espaço para o protagonismo das crianças, com propostas formativas que privilegiem a emancipação em um percurso de possibilidades de ações visando o interesse das crianças.

2.1.1 A formação do professor para as escolas da infância

Partindo do pressuposto da afirmação de Freire de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29), consideramos importante a escuta do que

querem nos dizer os professores, o que narram estes sujeitos sobre suas impressões acerca de sua função e quem são estes docentes que carregam nos ombros a responsabilidade de formar as novas gerações. Ao relevarmos a importância dos processos reflexivos que conduzam a reinvenção de práticas, afirmamos a viabilidade de tal modelo de formação e a defesa da educação como prática emancipatória, promovendo a autonomia necessária para que os docentes possam fazer suas escolhas, considerando o ensino como um trabalho social, por se tratar de um saber partilhado entre docente e discente, sendo agregados novos saberes construídos pelas vivências de ambos os sujeitos.

O saber docente se relaciona também com suas constituições como pessoas, a partir de suas experiências, vivências, percursos de histórias profissionais e de relações estabelecidas com os seus educandos e com os outros atores. Para Gomes (2013) o tema das identidades profissionais está atrelado ao significado social da profissão. A formação docente está implicada com a formação pela vida, ao longo da trajetória desse profissional.

A prática pedagógica se caracteriza como o desdobramento da materialidade histórica docente, ou seja, nas ações do professor emergem atitudes embasadas em suas mais profundas convicções, portanto, sendo preciso pensar na docência como prática reflexiva, sobretudo em modos formativos que deem conta de provocar estes processos reflexivos, atrelados ao que acontece na realidade das instituições educacionais.

Rodrigues e Esteves (1993) apresentam um estudo a partir da análise de necessidades na formação de professores e entre seus achados apresentam três modelos de formação, de acordo com o recolhimento de informações de pesquisadores deste campo de formação. Assim elas destacam: a) *o modelo de discrepância* que identifica o que é e como traçar objetivos de acordo com as expectativas; b) *o modelo de marketing* que preza pelo atendimento das necessidades da clientela; c) *o modelo de tomada de decisão* que difere-se dos outros dois e conduz a tomada de decisões por meio de indicações (RODRIGUES & ESTEVES, 1993, p. 26-28).

Destacamos o modelo de tomada de decisão que privilegia três momentos: a modelagem do problema (levantamento das opções e atributos), a quantificação (apreciação do interessado) e a síntese (o ordenamento das necessidades). Conceitualmente, este modelo de análise de necessidade de formação se aproxima da abertura para que o profissional docente seja o participante na definição da sua necessidade formativa, contrapondo-se ao modelo escolarizante que a maior parte das propostas de formação contínua oferece ao professorado (Ibid, p. 28-29).

Contreras (2012) quando se refere à autonomia dos professores, aponta para os riscos de ser encarada somente como slogan, repetição que leva ao seu esvaziamento, mas que de fato não leva em conta o que está por trás desta expressão. Assim, pensar na autonomia dos professores é considerá-la como condição de trabalho e necessidade educativa, interpondo a ideia de racionalidade técnica que prima por um modelo de profissional que reproduz ações mecanicamente, sem refletir sobre suas práticas.

Assumimos a importância de explorar as peculiaridades e as identidades da formação deste profissional, considerando quem é o sujeito, onde e como se forma e o que suscitar nos processos formativos que privilegiem espaço para reflexões acerca das perspectivas e do olhar sobre a importância e a amplitude de suas ações na educação de crianças pequenas. Perceber as consequências de seu trabalho na vida das crianças é um primeiro passo para refletirmos sobre a formação contínua dos professores.

Gomes (2013) ao se referir ao processo autoformativo afirma que o educador difere-se dos estudantes, no entanto ao mesmo tempo, assemelha-se de maneira subjetiva e objetiva nos aspectos individual e coletivo. Para a autora, o sujeito é único, singular e só existe quando partilha de uma coletividade, constrói visões de mundo em meio às interações e na busca de transformar a si e ao mundo.

Para Contreras (2012) os docentes se tornam parte da instituição, “isto quer dizer que devem encontrar a forma de relacionar suas perspectivas e expectativas com as que a instituição possui em relação a eles”. Assim, os professores constroem seus papéis no contexto da instituição no limite para transcender a processos reflexivos rumo à emancipação (CONTRERAS, 2012, p. 165).

A consciência sobre seu próprio saber encontra suas bases de apoio na análise da contribuição sócio-histórica do sujeito, desde sua escolha profissional até a forma como percebe seus educandos na totalidade, considerando, sobretudo, o aspecto da alteridade presente na relação com a criança.

2.2 As vozes das crianças importam para a formação de professores?

Para se pensar em uma educação infantil com vistas à construção de conhecimento de e pelas crianças, que faça sentido para elas e para os seus professores, necessariamente é importante haver abertura para as práticas que incluam a escuta, ressaltando que tomar parte

nas opiniões das crianças é um passo essencial para se considerar sua agência como sujeito, com voz e vez.

A infância envolta em incertezas do porvir, símbolo da novidade e do futuro, cobra o compromisso mais latente da humanidade com as novas gerações, sobretudo, com a qualidade do atendimento educacional desenvolvido na escola, tendo em vista seu papel na formação do conhecimento. Larrosa (2013) afirma que a infância é o enigma que nos coloca em contato com o inesperado, provocando instabilidade e, por temer este novo, se cala a voz da criança. Dessa forma a instituímos no mundo que nos cerca com suas regras preestabelecidas, as quais nos parecem bem claros seus sentidos e utilidades, no entanto, para a criança não há significado, conduzindo-as ao seu assujeitamento nas diversas situações, como se estivesse à margem dos papéis sociais.

Estes aspectos são percebidos no que consideramos importante para a formação do cidadão crítico, uma tarefa em parte confiada aos docentes pela sociedade e confrontada por Larrosa (2013), conforme sua alegoria em que o *pedagogo Herodes* “controla o futuro e tem medo da novidade que o nascimento traz consigo”.

Relevamos a Pedagogia da Infância voltada à escuta das crianças com a colaboração de autores como Oliveira-Formosinho (2008), Cruz (2008) e Müller (2009) – entre outros - que desenvolveram estudos que viabilizaram as vozes das crianças com consequência nos diversos âmbitos da vida social, seja nas áreas da Saúde, do Direito ou da Educação. Assim, estas autoras demonstraram em suas obras que a escuta sensível às vozes das crianças pode ressignificar o olhar sobre as crianças como objeto de pesquisa, passando a considerá-las como sujeitos, participantes e colaboradoras.

No ano de 1960, na Itália com a implantação das *scuola dell' infanzia*, na região da Emília Romagna, havia no início um grande diferencial que era a preocupação com a criança e não somente com o caráter assistencial. Corsaro (2009) afirma que na educação infantil italiana o centro das práticas não tem como foco a questão intelectual e sim as vivências, assim as práticas que envolvem o cuidar são tão valorizadas quanto às demais. Há vida ecoando nas escolas e as crianças desde muito pequenas têm contato com as artes, as suas produções são valorizadas não só pelos docentes, como também pelas famílias e a população local que mantém uma intensa proximidade com as escolas.

Nas escolas italianas de educação infantil o trabalho com as crianças é realizado a partir dos campos de experiências, que giram em torno da infância como experiência de vida nos diferentes contextos educativos (Finco, 2015). As ações dos professores vão ao encontro

de suas próprias motivações e sobretudo, aos interesses das crianças, valorizando a capacidade destas e considerando-as como possuidoras e produtoras de conhecimento.

Para se chegar ao que consideramos como a valorização da infância, seria importante que os profissionais atuantes na educação infantil considerassem a necessidade de formação contínua como valor na qualidade de seu trabalho junto às crianças, sobretudo, que as escolas da infância propiciassem experiências respeitando tudo que abarca as culturas infantis, privilegiando as interações e as descobertas de crianças e professores, com a necessidade da revisão das práticas com vistas a repensar as ações do seu cotidiano e perceber as ações das crianças como sinalizações para o trabalho docente.

Para Barbosa (2014) a comparação da criança com o adulto não deveria conduzir ao pensamento de inferioridade, mas a compreensão da diferença do modo de ser e de pensar da criança, na observação em seus ambientes naturais, na escuta de seus modos de pensar e na valorização de suas ações verificando suas necessidades e seus interesses, sem deixar de considerar o aspecto lúdico das ações propostas às crianças em que a brincadeira ocupa a centralidade das ações.

É imprescindível que a singularidade da infância faça parte do interesse dos professores de educação infantil, sendo objeto das discussões na elaboração do trabalho docente nos espaços de planejamentos e nas propostas de formação contínua. A infância se atualiza e se desenvolve em meio aos desafios de seu tempo.

William Corsaro (2009) ao estudar as culturas infantis, volta-se para a cultura de pares, destacando a interação entre crianças e entre adultos e crianças. Para entender a cultura de pares, o autor interagiu com crianças por meio de brincadeiras, colocando-se como igual para observar como se dava a composição dos papéis nestes momentos, concluindo que as crianças interagem e produzem culturas.

Ao ressaltar a visibilidade da infância nas escolas, Kramer (2006) afirma que a educação tem por objetivo garantir o acesso, de todos que desejarem vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito ao brincar, criar, aprender, tendo em vistas dois grandes desafios, o primeiro é o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural e o segundo é ver as crianças como sujeitos de cultura e história, portanto, sujeitos sociais.

Segundo os estudos de Smith e Sperb (2007) as crianças ao tentarem explicar as coisas e narrá-las, precisam lidar ao mesmo tempo com a multiplicidade e a complexidade de suas experiências, de sua cultura e de sua língua, dando sentido em si mesma, de forma integrada.

Conforme Bruner (2001), a educação está intimamente ligada ao contexto cultural. Para o autor, a cultura molda a mente na produção de significados, oferecendo as ferramentas para construirmos nossas concepções de mundo e de nós mesmos.

O trabalho reflexivo de pensar e repensar a prática, trazer estratégias para respostas aos desafios que a escola nos coloca, quanto ao processo de construção do conhecimento de cada criança em suas descobertas e na formulação de hipóteses sobre o mundo é tarefa dos professores de educação infantil. Esta postura por parte do docente conduz ao exercício da reinvenção de si, que consiste na preocupação de retomar os processos, de se inquietar ao que parece alcançado, uma busca constante, a preocupação de dar sentido, de dar significado ao conhecimento e ter a finalidade de se buscá-lo.

As culturas escolares têm sido profundamente criticadas. Para Snyders (1993, p. 18) a escola é apenas parte da sociedade e tais críticas não são dirigidas do mesmo modo às Forças Armadas, à Magistratura ou à Organização Capitalista, assim “os fracassos da escola são apenas um dos aspectos dos fracassos de nossa sociedade”.

A tomada de decisão no processo formativo neste caso pode conduzir às mudanças de atitudes, trazer outros olhares e perspectivas que levem a questionar os modelos educacionais. Ao que parece, o professor também está insatisfeito com a conjuntura atual da escola, a gravidade angustiante disso é que ano após ano os professores são levados a cumprir propostas que continuam a reproduzir o fracasso escolar, atribuindo às próprias crianças a responsabilidade sobre eles.

A entrada de uma criança na escola é um grande exemplo para nós da necessidade das relações sociais na afetividade e respeito entre as pessoas, pelas posturas de empatia dos adultos, de cuidado e de ternura que ressignificam as vivências das crianças nos processos de adaptação e em toda a sua trajetória nos espaços educacionais.

A educação infantil tem o papel de acolher as crianças nos espaços educacionais - as recém-chegadas são recebidas no contexto das interações com outras crianças, um adulto desconhecido vai receber sua total confiança nos próximos dias em que estará longe de sua casa por algum tempo do seu dia.

A formação do professor por meio de um movimento crítico-reflexivo, considerando o direito à infância e o implicar-se com o outro, a responsabilidade com a educação neste tempo de vida peculiar torna-se indiscutivelmente primordial à constituição do sujeito-professor, superando-se as condições muitas vezes não adequadas para o trabalho docente.

Concordamos com Snyders (1993) que trata a alegria na escola e a satisfação que a cultura pode proporcionar as crianças. Uma pessoa permanece catorze anos na escola, considerando que complete o ciclo básico de escolarização e se permanece todo este tempo em um ambiente que não lhe seja agradável, se torna no mínimo angustiante.

A escuta do que as crianças têm a dizer, valoriza suas relações com os adultos. A primeira percebe a importância dispensada a sua palavra e o segundo pode ter um entendimento diferente do seu, a partir do ponto de vista da criança. Assim, insistimos que a partir da escuta, é possível que se mude as relações nos espaços educacionais.

O entrelaçamento das idiossincrasias nos espaços educacionais é outro aspecto também importante nas relações humanas na escola, pois as crianças pequenas têm oportunidade de lidar com a diversidade e isso pode constituir o entendimento das diferenças entre as pessoas. É importante que o professor entenda as culturas infantis, fuja do padrão homogeneizante carregado pela escola e supere a ideia de infância como fase biológica humana.

Para Nóvoa (1991) é preciso criar uma nova cultura de formação de professores nas escolas, baseada na partilha de experiências. O saber docente não se encerra na formação inicial, precisando ser estudado do e aperfeiçoado ao longo da vida. Para Nóvoa (Ibid) a profissão docente se configura como um contínuo processo de reinvenção da profissão: construção-desconstrução-reconstrução, dado o caráter da profissão que lida diretamente com as mudanças da sociedade que afeta as escolas.

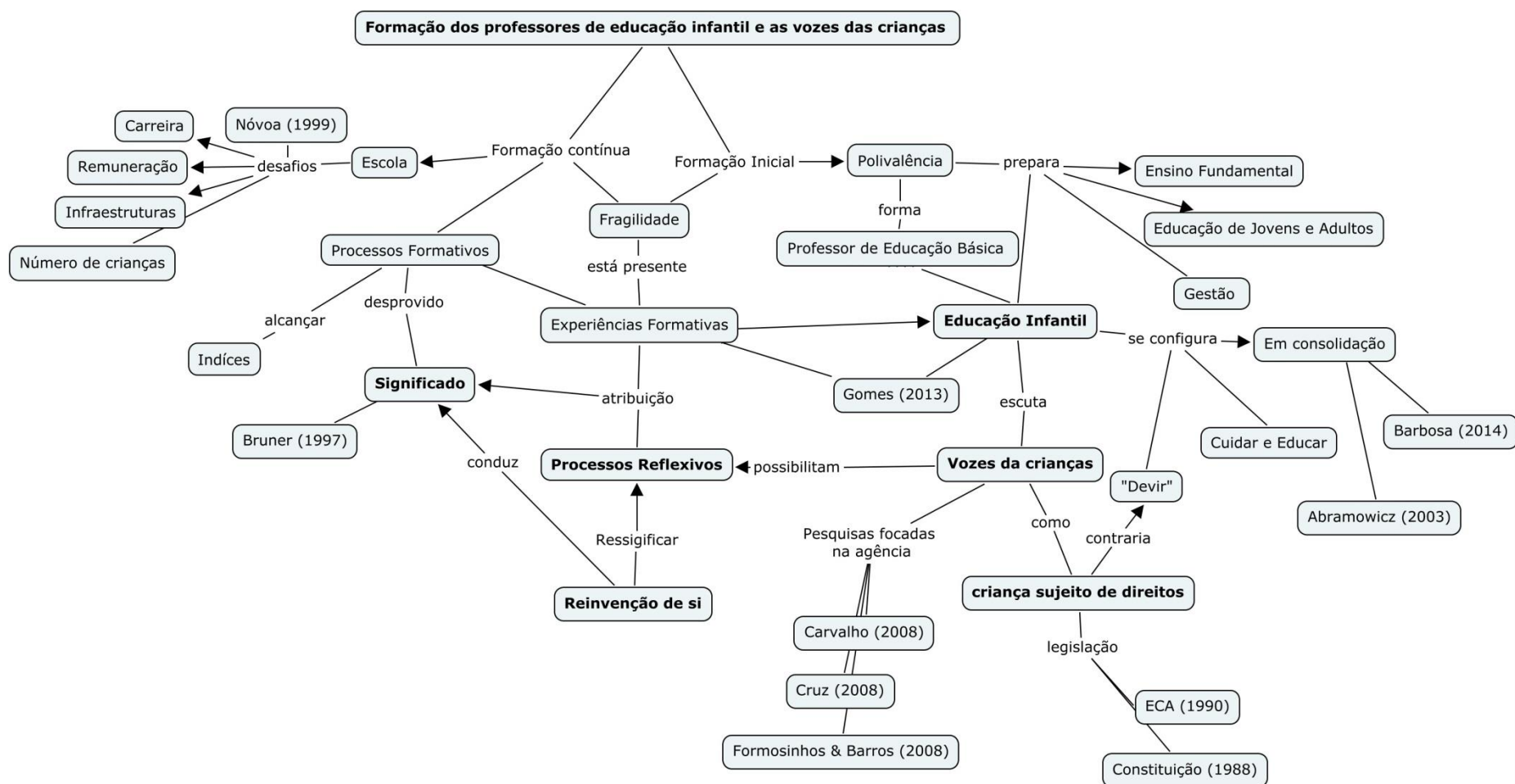
Em meio aos dilemas que afligem os professores, há grande dificuldade de se assentir novas perspectivas de formação que ofereçam desafios. Em parte, isso está relacionado à onda de modismos e soluções milagrosas para a escola que transborda em tarefas extras. As práticas formativas propostas aos professores apresentam-se como possibilidade de mudanças, mas de maneira geral buscam melhoramento nos índices de avaliações externas. Contudo, destacamos a necessidade e a urgência da tomada de decisão e da participação dos professores na construção de possibilidades de formação.

A mudança de práticas pelos professores não é tão simples de ser realizada, de modo que deixar velhos hábitos e pensar a partir de novos horizontes é, na maior parte das vezes, uma necessidade secundária ao professor, que normalmente está preocupado com situações emergenciais ou burocráticas da sua função, seja do que se refere a dar conta dos conteúdos de ensino ou no cumprimento da legislação - conforme o nível de ensino que atua, como o tempo empregado no preenchimento de formulários.

O recorte do trabalho docente aqui explorado está direcionado ao professor da educação infantil por lidar com crianças pequenas em seu pleno desenvolvimento. É por essa razão que acreditamos na emergência de se construir um novo olhar sobre as práticas docentes. Além da reflexão, provocar novas perspectivas, atribuir significados, abrir-se às vozes das crianças e não somente ouvi-las, mas conduzir as práticas sob os ecos dessas vozes a cada turma, cada educando, a cada novo ano. Para esta nova realidade há de se pensar em novas práticas, deixando de lado o caderno amarelado do professor e se enfrentar os desafios da atualidade, com ousadia.

Conforme apresentamos no capítulo anterior, a seguir apresentamos uma síntese conceitual deste capítulo, também na forma de Mapa Conceitual, procurando destacar os referenciais dedicados à formação de professores, sobretudo os autores que contribuem com os estudos voltados às vozes das crianças.

Figura 2: Formação de Professores de Educação Infantil e as vozes das crianças



Fonte: Produção da pesquisadora.

III A caminho de pressupostos para a formação de professores de educação infantil – a partir das narrativas de crianças

Ao nos depararmos com pessoas conversando, trocando informações, narrando fatos de seu cotidiano, acontecimentos em suas famílias e nos seus ambientes de trabalho, notamos a necessidade humana de se comunicar e de interagir com os demais, algo que perpassa o aspecto temporal, associando a esse aspecto os elementos culturais da comunicação, bem como aos aspectos históricos e sociais. Isso nos parece mais evidente aos nos voltarmos aos povos que preservam suas culturas, por meio da oralidade e transmitem a tradição de geração a geração narrando suas histórias às novas gerações.

A era da informação está provocando distanciamento entre as pessoas, sendo que o contato humano e a subjetividade têm ficado fora das relações sociais. Bruner (1997, p. 17) afirma que “a informação é indiferente ao significado”. O autor se dedica a uma intensa pesquisa sobre a criança no ingresso ao significado, afirmando que nós viemos ao mundo inicialmente equipados com um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social. Antes mesmo de fazer uso da linguagem como instrumento de interação, a criança cria sua própria “teoria da mente” (Ibid).

Para Smith e Sperb (2007) a apropriação da linguagem tem papel objetivante, estabilizador e organizador em todo este processo e desenvolvimento do pensamento discursivo, havendo a mobilização de saberes pertinentes e a comunicação e a reflexão por meio do que se narra.

Para Benjamin (1994), o narrar se difere da mera troca de informação e quem narra, narra a alguém, e é particularmente nas narrativas que se constitui conhecimento, a respeito de si e do outro, havendo a possibilidade de intercambiar experiências. Nas narrativas encontram-se as vivências e experiências do sujeito e por meio da fala, é possível se imprimir as marcas de si no discurso, como ferramenta de comunicação, assim, o narrar compreende a exposição de experiências, transmitidas de pessoa a pessoa.

Entre a narrativa e o fato vivido há um distanciamento que permite ao narrador articular e assentar as ideias fazendo com que haja um contínuo ressignificar da experiência. Quando se narra, busca-se ressignificar os acontecimentos, assim, há infinitas possibilidades de reflexão num movimento que faz parte de um processo identitário, possibilitando processos de reinvenção de si.

Para Smith e Sperb (2007) a utilização de histórias orais é uma prática comum às sociedades de todas as épocas e lugares, de forma ritualizada ou no cotidiano e atende a múltiplas funções essenciais à vida numa cultura. Mobilizar dispositivos para a escuta das crianças tem se tornado necessário no sentido de considerar as vertiginosas mudanças sociais e culturais de nossos tempos.

Dessa forma, as narrativas são uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por “necessidade narrativa”, e não por verificação empírica e precisão lógica, e, ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas (BRUNER, 1991).

A forma como a realidade influencia as infâncias e os olhares infantis sobre o mundo, somente serão desveladas a partir da escuta sensível ao que nos dizem as crianças em suas narrativas (auto) biográficas. Ouvir o que as crianças têm a dizer não se configura como algo simples a ser realizado, pois, a realidade não é percebida de forma sincrônica e progressiva no espaço tempo. Para a criança, a narrativa de determinado acontecimento tem uma cronologia própria, bem como o entendimento da realidade permeado por suas experiências, o que sugere a percepção lúdica, agregando a episódios reais, episódios de aspectos imaginativos.

As brincadeiras infantis na representação de situação do mundo adulto no faz-de-conta infantil, por exemplo, nos evidenciam que a narrativa que as crianças fazem a partir do jogo simbólico, servem para reconstruir suas percepções sobre a realidade por meio do mundo imaginativo que lhes é próprio. Desse modo, no processo de atribuição de significados, as brincadeiras se apresentam na centralidade das interações que se estabelece entre o mundo natural e o mundo simbólico.

Tomamos a narrativa como meio privilegiado de tornar a criança protagonista de suas experiências e com capacidade para comunicar suas vivências e visão de mundo dentro das características que lhes são próprias. Bruner (1991) enumera dez características para expor a narrativa como instrumento mental de construção da realidade: 1) diacronicidade narrativa; 2) particularidade; 3) vínculos de estados intencionais; 4) composicionalidade hermenêutica; 5) canonicidade e violação; 6) referencialidade; 7) genericidade; 8) normatividade; 9) sensibilidade de contexto e negociabilidade e 10) acréscimo narrativo. Para Bruner estas são algumas das propriedades dos “poderes” mentais narrativos e os sistemas simbólicos do discurso narrativo.

Neste trabalho optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, com vistas à escuta dos participantes e suas contribuições para a formação de professores. Trazemos nesta pesquisa a

proposição da formação de professores a partir das contribuições das crianças, com base em pressupostos que entrelaçam dois protagonistas da educação infantil: a criança e o professor.

Para a escuta de crianças em pesquisas é necessário o desenvolvimento de metodologias próprias considerando as suas características na abordagem, respeitando a espontaneidade, o direito de voz e da ética, como alguns dos aspectos que devem ser observados. Para Carvalho e Müller (2010) as crianças ao narrarem suas experiências vividas buscam ressignificá-las ao seu modo, por isso as autoras destacam a necessidade de se flexionar e alargar as formas de abordagem nas pesquisas com crianças.

Neste capítulo abordaremos os pressupostos metodológicos, o tipo de pesquisa, os procedimentos para a ida a campo, os instrumentos utilizados e a forma de interpretação e análise dos dados.

3.1 A pesquisa qualitativa

As pesquisas qualitativas corroboram com os propósitos epistemológicos que não se destinam somente ao tratamento de informação nas Ciências Humanas em geral, pois, permitem que, ao pesquisar sejam apontadas perspectivas observadas no processo de investigação. Flick (2009) define que a pesquisa qualitativa como não padronizada, não quantitativa, aquela que opta pelo texto como material empírico, nisto consiste sua principal diferença da pesquisa quantitativa. Para o autor, a pesquisa qualitativa parte da noção da construção social das realidades em estudo e se interessa pelo ponto de vista dos sujeitos participantes.

Consideramos o caráter plural das escolas das infâncias, com base nas conformações e nas acomodações históricas pelas quais passou a escola pública para a pequena infância. Dessa forma, a pesquisa qualitativa instrumentaliza o propósito do estudo em buscar respostas para determinada realidade, voltando-se para esta mesma realidade com o olhar estranhado sobre o habitual. Para Flick: “os defensores do pós-modernismo argumentam que a era das grandes narrativas e teorias chegou ao final: as narrativas agora devem ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais” (FLICK, 2004, p. 18).

Ao optar pela pesquisa qualitativa o pesquisador pode exercer a interação com os sujeitos participantes, sendo que a neutralidade das ações fica praticamente descartada. Na escuta do participante, o entrevistado pode vir a compreender fatos novos sobre sua situação e o mundo ao seu redor, de modo que a pesquisa qualitativa carrega consigo um caráter moral e

político ao buscar entender o mundo, ao se posicionar em determinada situação e denunciar a realidade (FLICK, 2009).

Na pesquisa escolhemos tal metodologia para trazer respostas para a formação de professores que privilegie o respeito ao outro, colocando em destaque a voz daqueles que permanecem na maior parte das vezes calados, acreditando no compromisso da pesquisa científica além de compreender, em buscar respostas aos problemas que afligem a sociedade. O desenho da pesquisa qualitativa contribui para tornar flexíveis as formas de abordagem aos sujeitos participantes, levando em consideração as suas experiências na busca do entendimento dos sentidos e significados.

3.2 A narrativa como metodologia para a escuta em pesquisas com crianças

Oportunizar a voz à criança, considerando que a pesquisa com criança não se caracteriza pela mera escuta, criam-se possibilidades para a criação autoral da criança, propiciando respostas às indagações docentes acerca do processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem da criança. Outro aspecto importante na pesquisa com crianças é a forma como o pesquisador faz sua aproximação com as vozes da criança. Se faz importante coordenar ações para que a criança se sinta à vontade para falar, a partir de vínculos de confiança construídos entre pesquisador e participante.

Os estudos de Passeggi (2014) trazem argumentos para a relevância das pesquisas com crianças, quanto à necessidade da escuta para a ressignificação ou o entendimento de circunstâncias ou acontecimentos. As crianças exercem seu protagonismo no modo como constroem seus conhecimentos, uma vez que elas têm um modo próprio de internalizar as experiências do mundo que as cercam. E as narrativas infantis podem propiciar este protagonismo, na medida em que a fala da criança possa ecoar em dados para nossas perspectivas epistemológicas.

A valorização da infância está intrinsecamente ligada à ideia da criança como protagonista do seu processo de construção de conhecimento, reconhecendo as capacidades de seu entendimento e percepção do mundo. Ao explorar o mundo, experienciando as diversas possibilidades e ao seu modo, a criança assimila a realidade por meio da ludicidade, utilizando da imaginação para realizar conexões com o que pensa e acontece a sua volta.

Bruner (1997) se refere à aprendizagem afirmando que o adulto fornece andaimes à criança, desse modo poderíamos afirmar que a escuta sensível poderia fornecer as condições necessárias às narrativas infantis.

Há estudos que caminham ao encontro do uso de narrativas infantis em diversos campos de pesquisas - (PASSEGGI, 2014), (CRUZ, 2008), (LEE, 2010) - como metodologia que propicia ao sujeito processos reflexivos e consequentemente, em sua formação, uma vez que no ato de narrar se opera o mecanismo da metalinguagem²⁰, mobilizando a reflexão sobre aquilo que se narra. Tomamos como referência os estudos do Grupo de Pesquisa intitulado *Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?*- que traz ao campo acadêmico e das políticas públicas educacionais a reivindicação da escuta de crianças em ambientes educacionais²¹.

Tal pesquisa foi desenvolvida em contextos sociais e regionais diferentes, mas em um mesmo formato que consiste em apresentar às crianças um pequeno boneco alienígena que veio de um planeta em que não há escolas, sendo solicitado às crianças que narrassem o sentido da escola para elas. Os pesquisadores se utilizaram de algumas perguntas para o desenvolvimento da roda de conversa com as crianças e no fechamento, com a volta do alienígena para seu planeta, as crianças escreveram mensagens e fizeram desenhos para os amigos do alienígena que estão em seu planeta.

Na dinâmica de escuta apresentada acima, ao falar sobre a escola, as crianças anunciam e denunciam questões sobre o silenciamento, a cessão de direitos e os significados das vivências nesses ambientes educativos. Considerar a palavra da criança como sujeito de direitos, dando-lhe a devida relevância, assevera que sua voz é fonte digna de interesse pelo significado de suas percepções.

A pesquisa com crianças não se caracteriza pela mera escuta, na realidade criam-se possibilidades para a criação autoral da criança, propiciando respostas às indagações sobre o que elas pensam. Na escuta por meio de rodas de conversa da pesquisadora com as crianças, seguindo a metodologia utilizada nos estudos de Passeggi et al (2014) é possível que se descortine um mundo novo por entre as lentes do olhar curioso da criança.

²⁰ Metalinguagem- Em sentido literal se configura na linguagem empregada para descrever ou dar significação à própria linguagem.

²¹ O Projeto em andamento é financiado pelo Edital de Ciências Humanas [CNPq/CAPES 07/2011-2, Processo nº 401519/2011-2], e desenvolvido por pesquisadores de seis universidades: UFRN, UFPE, UNICID, UNIFESP, UFF e UFRR. Aprovado pelo Comitê de Ética [Parecer nº 168.818]. A pesquisa integra um projeto internacional “Racontar l'école en cours de scolarisation”, coordenado por Martine Lani-Bayle (Université de Nantes), desenvolvido, em rede, por pesquisadores da França, Polônia, Bélgica, Suíça, Brasil (In: PASSEGGI et al, 2014, p.102).

Para Abramowicz (2003, p. 22) “precisamos dar condições para que todas as vozes, principalmente as sussurrantes, falem e ecoem, para que também possamos escutar todas as vozes que emudeceram”.

Abrahão (2006) esclarece as dimensões das narrativas: *como fenômeno*, pelo ato de narrar-se; *como método de investigação*, pela ressignificação do vivido; e *pelo tempo narrado*. No primeiro caso, como fenômeno - privilegia-se a compreensão do fenômeno em estudo pela realidade que se encontra fora do sujeito, construída pelo olhar do contador da história, com interpretações particulares do mundo. Como método de investigação, busca-se a reflexão dos sujeitos sobre si e sua condição no momento da narração, elegendo algumas dimensões percebidas no conjunto dos sujeitos estudados. O tempo narrado se mostra nas narrativas pela inserção dos sujeitos em um contexto sócio-histórico, entrecruzando passado, presente e futuro.

As narrativas não são verdades, são diferentes pontos de vista que ficam evidenciados, no relato dos sujeitos que narram com possibilidades múltiplas de interpretação que se interpenetram, que buscam um diálogo entre si.

Na análise que realizamos nos detivemos na dimensão do fenômeno da narrativa, buscando interpretações decorrentes do ato de narrar das crianças pequenas em uma pré-escola pública municipal, conforme anunciado em nosso objetivo geral, na tentativa de compreender os impactos e as implicações das mesmas na formação de professores de educação infantil.

3.3 O campo de estudo: uma escola pública de educação infantil

A rede pública municipal de Guarulhos, lócus desta pesquisa, se localiza na área metropolitana do estado de São Paulo. O município conta com grande polo industrial e apesar de estar entre os dez maiores índices de Produto Interno Bruto²² do Brasil, junto ao crescimento urbano, acompanhou o aumento das desigualdades e vulnerabilidades sociais.

A escola onde esta pesquisa foi realizada, à época, atendia cerca de 950 crianças na educação infantil nos ciclos I e II, ou seja, creche e pré-escola, e se localiza em uma área periférica do município. A maior parte das crianças pertence às famílias de baixa renda e para muitas delas, a escola é único local que frequentam e que lhes proporciona lazer. No período

²² O município foi classificado com a 9º posição no Produto Interno Bruto (PIB). Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE <://ftp.ibge.gov.br>

em que a pesquisa foi realizada, a escola contava com uma fila de espera de cerca de 330 crianças para vagas de creche²³.

As aulas aconteciam em salas que abrigavam organização para atividades temáticas específicas (salas ambientes), projetadas para a educação infantil com mobiliário e estrutura adaptada para a faixa etária de crianças de 0 a 5 anos. A escola contava com espaço externo, mini-quadra, arena, solário, um pequeno jardim e dois parques externos. A organização dos espaços da escola incluía um cronograma que previa todos os dias pelo menos duas trocas de ambientes distintos em todas as turmas, inclusive da creche, assim, todos os dias todos os espaços da escola eram explorados. A única referência para as turmas é o uso de lenços coloridos por cada professora ou professoras, no caso da creche, de modo que cada uma utiliza uma cor diferente de lenço, sinalizando qual o ambiente da escola estava sendo utilizando por cada turma. Tal lenço ficava pendurado na entrada do espaço que estava sendo utilizado.

As crianças dessa escola de educação infantil na pré-escola (4 e 5 anos) são atendidas em três turnos de quatro horas de aula e as crianças da creche (0-3 anos) são atendidas em dois turnos de cinco horas. A escolha desta escola para realização da pesquisa se deu pelo fato de reunir condições para que a educação infantil acontecesse de acordo como os pressupostos desta etapa de formação, trazendo contribuições ao estudo empírico da realidade quanto às experiências e significados da pré-escola para crianças de quatro e cinco anos em espaços educacionais, tendo em vista a construção de uma proposta pedagógica que contemplasse as peculiaridades da educação infantil.

A escolha da escola de educação infantil ocorreu após contatos feitos com os gestores dessa escola e a aceitação de realização da pesquisa, após resposta negativa da parte de uma outra escola em que alguns professores ficaram incomodadas com a presença de um estranho observando o trabalho e por este motivo a pesquisa não poderia ser realizada com o grupo de professores de um mesmo período, prejudicando a totalidade dos objetivos iniciais da mesma. Apesar de parte do grupo dessa primeira escola ter acolhido a proposta, optamos por uma outra escola, em que houvesse condições de se desenvolver a pesquisa dentro de nossos propósitos de estudo.

Nesta segunda escola, assim como na primeira, a aproximação ocorreu por meio de Carta de Apresentação aos gestores e fizemos contato com os professores da escola

²³Fonte: [www. http://www.guarulhos.sp.gov.br/pagina/consulta-lista-de-espera](http://www.guarulhos.sp.gov.br/pagina/consulta-lista-de-espera) – Esta informação se refere às crianças que não foram atendidas no ano de 2016.

informando sobre a pesquisa em reunião com essa finalidade, respondendo a dúvidas e questionamentos.

Nossa proposta de pesquisa foi acolhida pelo grupo de professoras²⁴ desta segunda escola, de modo que em outro momento que voltamos à escola já havia um grupo de professoras dispostas a participar da pesquisa que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁵ – tendo como decorrência a escolha aleatória das crianças para compor o grupo de crianças participantes, buscando equilibrar a presença de crianças dos sexos masculino e feminino. O critério de escolha dos professores se deu pela adesão destes aos objetivos da pesquisa.

Na sequência, fizemos contato com os pais ou responsáveis pelas crianças nos horários de saída das crianças, uma vez que foi impossível uma reunião para esse fim, visando informar sobre a pesquisa e buscar suas anuências com relação à participação de seus filhos, também com a assinatura dos TCLE, que previa autorização para uso de imagem para fins de pesquisa, uma vez que os registros das atividades com as crianças foram realizados em áudio e em vídeo. Todos os pais consentiram na participação de seus filhos na pesquisa. Com o grupo de pais e com as professoras, comprometemo-nos a realizar a devolutiva das conclusões da pesquisa, tão logo a mesma seja finalizada.

Foi escolhido um dos períodos da escola para o trabalho de campo, das sete professoras atuantes, uma não poderia participar por ser professora eventual na escola e seu horário de trabalho não contemplar o horário de formação coletiva, a hora atividade, portanto realizamos com seis professoras. As professoras participantes optaram em exercer a docência na educação infantil, de modo que já estavam atuando com esta faixa etária há algum tempo.

Ao adentrar a rotina da escola com seus rituais e ritmos que lhes são próprios, foi possível a observação da dinâmica das relações e do modo como as crianças e professores se apropriam do espaço-tempo, sobretudo, por esta escola ter uma organização peculiar dos espaços, em que não há a referência da sala de aula fixa, uma vez que durante a semana há a rotatividade das turmas pelos diversos espaços.

Durante as atividades que era necessário chamar as crianças, as primeiras iam nos indicando os locais onde estavam as turmas, denotando que as crianças estavam familiarizadas com a proposta de organização da rotina. Foi possível notar também as variadas formas em que os professores se apropriavam dos locais com suas turmas.

²⁴ Todas do sexo feminino

²⁵ O documento utilizado é parte do projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unifesp e encontra-se no Apêndice deste trabalho.

Apesar de não possuir uma área externa muito ampla, o espaço da escola é bem aproveitado e em todos os locais é oportunizado algum tipo de organização para favorecer práticas pedagógicas.

Os pressupostos de uma Pedagogia que defenda o direito da vivência da infância nos espaços educacionais nos direcionam para um movimento reflexivo sobre as concepções de escola e de infâncias que permeiam as práticas dos professores que participarão da pesquisa.

Antes do início da pesquisa, realizamos um pré-teste das abordagens da pesquisa com três crianças (dois meninos e uma menina) que frequentam ou frequentaram escolas públicas de educação infantil (pré-escola), visando validar os instrumentos da roda de conversa com as crianças. O pré-teste foi realizado com crianças com idades entre cinco e oito anos, ou seja, estágio II da pré-escola e primeiro e segundo ano do ensino fundamental, respectivamente, na casa da pesquisadora, considerado um ambiente familiar para tais crianças.

No primeiro momento foi apresentada às crianças a intenção da pesquisa e realizada a leitura de uma história infantil, ao que observamos que as crianças se mostraram atentas às propostas feitas e aceitaram o convite de narrar suas experiências sobre escola. Ao ser exposto o primeiro questionamento sobre o que gostavam e o que não gostavam na escola, foi evidente a preferência em destacar o valor das brincadeiras e dos espaços externos à sala de aula, como o parque. Quando questionados sobre o que não gostavam, foi como se houvesse uma proibição de dizer aspectos ruins da escola, semelhante a um código de ética, em que não era permitido questionar como a escola funcionava, sobretudo no que se referia a conduta da professora.

Mesmo quando foi afirmado pela pesquisadora que tais informações não chegariam ao conhecimento das professoras dessas crianças, houve resistência de dizer algo negativo sobre a atuação da professora, sendo o assunto redirecionado para as crianças. Após essa conversa inicial foi solicitado a elas que desenhasssem o que gostam e o que não gostam em suas escolas e após a confecção dos desenhos, as crianças reafirmaram a importância do parque, estando presente nos três desenhos suas brincadeiras favoritas na escola, não havendo menção aos professores ou funcionários da escola e às salas de aula.

Durante o Exame de Qualificação desta pesquisa, foi salientado pela Banca Examinadora as questões éticas que envolvem a pesquisa com crianças. Uma relevante contribuição se deu quanto às possibilidades de abordagens lúdicas para que os dados que fossem produzidos, realmente expressassem o posicionamento das crianças. É importante refletirmos sobre os aspectos dos cuidados ao se produzir dados em pesquisas com crianças e o uso destes dados para se afirmar conclusões sobre as infâncias. Devido às contribuições dos

membros da Banca Examinadora optamos por incluir a brincadeira de faz-de-conta (jogo simbólico), visando ampliar a escuta das crianças.

3.4 Meios de escuta das crianças: as rodas de conversa, os desenhos e o faz-de-conta (brincadeira de escolinha)

Intencionamos com os instrumentos das rodas de conversa, dos desenhos e do faz-de-conta das/com as crianças diversificar as possibilidades de ouvir as crianças e o que elas pensam sobre a escola de educação infantil, com base em narrativas, que explicitam valores e aprendizagens nesse ambiente educativo vivido por elas, numa tentativa de absorver diferentes linguagens de expressão das mesmas.

O grupo de crianças participante da pesquisa foi composto por crianças de sete turmas diferentes de pré-escola, sendo um menino e uma menina de cada turma, totalizando catorze crianças inicialmente.

No transcorrer dos trabalhos, quatro crianças optaram por não continuar na pesquisa, sendo que cada uma delas, ao seu modo, manifestou não querer prosseguir com o grupo. Atendemos prontamente a esta escolha por nos comprometermos com a dimensão ética que dá conta do respeito às crianças participantes. Houve ainda casos em que a criança não estava presente no dia das atividades, sendo substituída por outra criança (suplente). Desse modo seguimos com um grupo composto por seis meninas e quatro meninos, sendo quatro de estágio I (crianças de quatro anos) e seis de estágio II (crianças de cinco anos).

3.4.1 As rodas de conversa

A educação infantil constitui-se como um campo de estudos em consolidação, que tem muito a ser explorado, não somente sob o viés do pesquisador, mas, sobretudo, com enfoque na escuta sensível do que nos dizem as próprias crianças. Assim, para a escuta de crianças em pesquisas é necessário o desenvolvimento de metodologias próprias considerando as características das crianças pequenas na abordagem, respeitando a espontaneidade, o direito de voz e a ética como alguns dos aspectos que devem ser observados.

A escuta das crianças por meio de rodas de conversa, proporciona o sentimento de pertença em que é possível que todos falem e escutem democraticamente. Oriolo (2015)

afirma que a roda se configura como espaço para inclusão. Para a autora, a disposição da roda permite a comunicação e o estabelecimento de olhares entre os sujeitos.

Warschauer (2001, p. 366)²⁶ assinala a importância da roda no que concerne a partilha de experiências na autoformação de professores, dando destaque à roda como possibilidade de metodologia de formação nas instituições educacionais. Para a autora se trata “de acreditar e investir no minúsculo, nas sutilezas das relações, no afeto e no respeito, retomando a confiança na humanidade e na criatividade como forças motrizes, capazes de transformar obstáculos em oportunidades”.

Consideramos as rodas de conversa um meio primordial para a escuta de crianças, relevando os achados de pesquisas que colocam a voz da criança como fonte para o conhecimento da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008); (PASSEGGI, 2014).

Destacamos as observações de Carvalho e Müller (2010) quanto ao risco do pesquisador se sobrepor aos dados de pesquisa e de prevalecer suas projeções. Os autores chamam a atenção para que os pesquisadores revejam os quadros de entendimento que insistem em fixar a cultura da infância com uma ruptura desqualificadora.

Outro aspecto que o pesquisador necessita se atentar é a observância dos direitos das crianças na realização de pesquisas de acordo com documentos²⁷ e a legislação que prevê a guarda e a proteção da infância, uma vez que a criança, na pesquisa, estará em evidência.

Na roda de conversa o diálogo acontece de modo democrático, local onde todos se encontram como iguais num sentimento de partilha e cumplicidade por meio da palavra, não sendo determinado quem sabe mais ou quem sabe menos, todos têm algo para narrar, a partir de suas experiências, sendo um modo privilegiado para a abordagem e a escuta de crianças em pesquisa.

As rodas de conversa são recursos comuns na educação infantil, com aplicação recorrente no método Montessori que estimula as ações das crianças por meio de atividades práticas e do potencial de aprender, presente em cada criança. Configura na roda a possibilidade da criança se organizar no tempo e no espaço e ainda como forma de desenvolver a concentração e a disciplina como instrumento de ensino de habilidades sensoriais, com objetos que fazem parte do cotidiano das crianças. Em muitas escolas de educação infantil até os dias de hoje (Montessorianas ou não), uma roda é pintada no chão das

²⁶ Em sua tese de doutorado explora a roda como possibilidade de autoformação partilhada de experiências entre professores.

²⁷ No caso desta pesquisa, foi necessário a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo, conforme já anunciado anteriormente.

salas de atividades, demarcando assim um espaço físico para o acontecimento da ‘roda’, na rotina do dia de atividades das crianças.

Como instrumento de produção de dados em pesquisa qualitativa, a roda tem a intenção de compreender os sentidos de um grupo sobre o tema em estudo, tendo o diálogo como elemento central de partilha de experiências, pelo exercício da escuta e da fala. Nas atividades com crianças pequenas, precede a roda de conversa um conjunto de ações em que as crianças se observem e percebam a si e aos outros, favorecendo com que este momento de formação e de interação seja potencializado pelo avivamento da memória dos sujeitos envolvidos, favorecendo os relatos de acontecimentos, personagens, ambientes e ações atravessando tempos e revelando discursos, individuais e sociais.

No caso das memórias, é importante observar que por vezes a narrativa não se restringe ao que aconteceu, mas também ao que se gostaria que acontecesse. Assim, as análises não podem se apresentar de forma fechada e definitiva, mas como potencialidades de apreensões do vivido.

As rodas de conversa realizadas com o grupo de crianças foram registradas em áudio e vídeo, transcritas e analisadas e buscaram aliar uma atividade própria da rotina das crianças pequenas na educação infantil como atividade que contribui para a integração entre professores e crianças e entre as próprias crianças e um instrumento de pesquisa de base qualitativa.

Para a primeira roda de conversa ambientamos o local da atividade com tapete e almofadas coloridas para demarcar o local da roda de conversa. Neste primeiro encontro optamos por não utilizar carteiras e os desenhos foram realizados no chão com as crianças a vontade.

No segundo encontro tivemos uma organização mais escolar com carteiras, lousa e giz para demarcarmos o passo a seguir, que foi a brincadeira de faz-de-conta de escolinha. No caso da brincadeira de escolinha, as crianças ficaram fascinadas com a possibilidade de assumir o papel de professor, sobretudo em poder escrever na lousa.

Sair do papel de professora e assumir o de pesquisadora, não foi tão simples como intencionávamos *a priori*, demandou desencontros e erros para que chegamos ao que fora estabelecido como metodologia de estudo. Destacamos aqui a dificuldades com a adequação das atividades de pesquisa dentro da rotina da escola, em que os horários de refeições foram modificados, havendo momentos de atividade da turma em que uma criança teve que se afastar com reservas, como por exemplo, nas atividades realizadas no parque, na cama elástica, e a opção das crianças por seguir até o local das atividades da pesquisa foi

surpreendente, dando conta de que a criança quis cumprir com o compromisso com a pesquisadora.

No capítulo de análise dos dados, buscaremos identificar como as vozes das crianças se sobressaíram nas rodas de conversa, os sentidos produzidos pelo grupo, por meio da evidência dos principais temas inerentes ao ambiente da escola e as relações ali construídas, para que posteriormente esses temas fossem apresentados às professoras para que as mesmas, da mesma forma que as crianças, atribuíssem sentidos àquelas narrativas.

3.4.2 Os desenhos das crianças

Nesta pesquisa optamos pela linguagem do desenho como mais um meio de expressão das crianças e de aproximação entre a pesquisadora e as crianças participantes da pesquisa, que em nosso entender também possibilita que as crianças narrem suas experiências, pelo fato dos desenhos fazerem parte dos seus mundos imaginários. No caso da criança pequena o desenho não prevê uma utilidade ou necessariamente uma finalidade em si mesma, sendo o ato de desenhar uma prática lúdica.

Holm (2007) define como o momento genial, quando a criança pequena conta o que desenhou, transformando o seu desenho em linguagem. Para a autora, os “desenhos ajudam a compreender melhor todas as experiências e sensações que o mundo oferece” (HOLM, 2007, p. 78). Assim, o desenho possibilita que a criança possa compreender o mundo e expressar suas experiências, como meio narrativo de suas vivências e percepções.

Friedman (2014, p. 28) ao definir a linguagem simbólica, considera que os desenhos são “línguas não evidentes, não verbais que aparecem a partir de imagens no brincar, na arte, nos gestos e nas expressões corporais, na expressão musical, nos sonhos e em outras tantas representações”.

Para Albano (1995), a criança - ao desenhar - projeta-se no mundo. Ela desenha por prazer, para brincar e necessita ‘marcar’ de forma rica seu espaço, com liberdade e possibilidade de criação, em que sentimento e pensamento caminham juntos. Desde as garatujas desordenadas sobre uma superfície, a criança busca expressar seu modo de pensar e ver o mundo. Quando a criança passa a dar nome aos desenhos, registrando sua intenção de expressar algo – o desenho se apresenta, a partir daí, como linguagem. Para a autora (ALBANO, 1984, p. 26): “o desenho como possibilidade de brincar, o desenho como

possibilidade de falar, marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio”.

Analisando desenhos de crianças de diferentes partes do mundo é possível observar similaridades referentes a universos infantis semelhantes, diferenciando-se somente a forma de expressão que é singular de cada criança e como cada uma vai fazer uso dos materiais expressivos que estão à sua disposição.

Assim, o desenho se configura como meio estético, não verbal, para que a criança expresse suas percepções e experiências na vivência de suas infâncias nos espaços educacionais, o que compõe o escopo desta pesquisa em que entrelaçamos as narrativas de crianças pequenas e de seus professores.

O desenho da criança é uma imagem essencialmente artesanal, pois não é mediada por nenhum aparelho. Compreende uma imagem mental que antecede a imagem configurada no espaço bidimensional do papel ou superfície que recebe o desenho, configurando-se como processo de imaginação contínua e que ocorre de forma concomitante entre o traço e o pensamento, permitindo-lhe ser um modo de conceber, construir e expressar ideias (ALENCAR, 2014).

Pelas palavras do autor Alencar:

Bachelard afirma que ao desenhar a casa, a criança irá revelar o sonho mais profundo em que ela deseja abrigar sua felicidade e que as marcas dessa felicidade são visíveis no desenho pois “toda grande imagem simples revela um estado de alma”. A casa, mesmo reproduzida em seu aspecto interior, fala de uma intimidade, ou seja: “Quando a criança é feliz, a fumaça brinca delicadamente acima do telhado. Se a criança é infeliz, a casa traz a marca das angústias do desenhista”. (ALENCAR, 2014, p. 10).

Sem a intenção de fazer interpretações psicológicas sobre os desenhos, buscamos com esse este recurso expressivo e instrumento de pesquisa aprimorar os sentidos que as crianças já haviam atribuído à escola e à infância na roda de conversa. Para efeito de análise fizemos a escolha dos desenhos mais significativos – de modo a complementar os dados obtidos na roda de conversa.

Os desenhos foram feitos pelas crianças em folhas de tamanho A3 – de modo a tornar mais nítidas as imagens criadas pelas crianças sobre os temas solicitados. No processo de análise, os desenhos das crianças serão tratados de forma complementar às narrativas presentes nas rodas de conversa.

3.4.3 O faz-de-conta: a brincadeira de “escolinha”

O brincar se configura como necessário ao desenvolvimento infantil e é por meio dele que a criança estabelece sua relação com o mundo, fantasiando e desenvolvendo habilidades, sobretudo na compreensão do mundo que a cerca. O brincar perpassa as barreiras do tempo e do espaço, perpetuando-se nos mais diversos contextos culturais e sociais.

No imaginário infantil, o faz-de-conta se configura como um mundo à parte do mundo real, de modo que durante a brincadeira a criança tem autonomia para exercer suas escolhas com soberania, longe do controle dos adultos, sendo possível portanto, recriar as situações do mundo real e as ações do adulto ao seu modo. Para BENJAMIN (2002, p. 104): “as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande”.

É por meio da brincadeira que a criança expõe suas hipóteses e experiências, conforme assinala Chateau:

[...] a criança procurará provocar o novo, variando mais ou menos seus gestos; ela terá chegado a uma espécie de experimentação das possibilidades que lhe oferecem os lados direito e esquerdo do seu corpo. [...] O que agrada à criança é menos o resultado em si mesmo do que o fato de que ela produziu esse resultado. (CHATEAU, 1987, p. 18).

Considerando a importância da dimensão lúdica da criança, utilizamos a brincadeira como meio para aproximação do universo infantil, acreditando que pela expressão lúdica, as crianças narram suas experiências.

Para Benjamin (2002) o brincar significa sempre libertação, as crianças criam o pequeno mundo próprio rodeadas por gigantes, desse modo é possível sair dos horrores do real. “A essência do brincar não é um *fazer como se*, mas um *fazer sempre de novo*, transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 2002, p. 102, grifo do autor).

Para Chateau (1987) o brincar ou não na infância tem implicação direta com a formação do sujeito, considerando que neste tempo de vida a experiência da brincadeira apresenta desdobramentos no desenvolvimento cognitivo, físico e emocional dos sujeitos.

Vigotski (1998) também se dedicou aos estudos quanto à importância da brincadeira no processo de desenvolvimento das crianças pequenas, que funciona como forma de compreensão do mundo por elas. Para o autor:

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se essencialmente, através da atividade de brinquedo. (VIGOTSKI, 1998, p.135).

A brincadeira permite que a criança possa interagir além do comportamento habitual de sua idade e do seu comportamento cotidiano, assim, ao brincar a criança opta por um comportamento como se fosse maior do que é na realidade, por isso repete comportamentos/atividades dos adultos. A brincadeira proporciona que a criança reproduza papéis sociais, ao seu modo, agindo ‘como se fosse’, seja pelas diferentes possibilidades de superar seus comportamentos cotidianos. Os propósitos atribuídos à brincadeira se relacionam com a atitude afetiva da criança. Nesse caso, os artefatos físicos, os objetos, são carregados de simbolismo e ganham vida e dinamismo pelas crianças nos jogos simbólicos, sendo usual as crianças fazerem diferentes usos desses materiais para representar realidades distintas.

As brincadeiras infantis e as atividades lúdicas em geral, como atividades potenciais de representação das crianças precisam ocorrer em ambientes de liberdade e de autonomia das crianças, não podendo ser dirigida pelos adultos.

Ao observarmos crianças brincando livremente é comum identificar o que são as atividades de faz-de-conta, como necessidade da criança de interagir com situações e objetos que ainda não estão ao seu alcance etário e que fazem parte do mundo adulto. Assim, ao brincar, a criança supre essa necessidade de entendimento do universo que permeia a vida adulta, por meio da vivência de papéis sociais e de interação com a atividade em si – muitas vezes, sem uma finalidade específica. Nesse contexto, o brinquedo e a brincadeira adquirem função central, contendo regras e situações imaginárias que, para Vigotski (1998) são ações tipicamente humanas e conscientes, por meio de ações que envolvem conteúdo e ação que de alguma forma dizem respeito às situações já vividas pelas crianças no mundo real. Nesse sentido a brincadeira se relaciona muito mais com a lembrança (memória) do que propriamente com uma situação imaginária nova.

Para entender a importância dos ambientes educativos e do estímulo às interações sociais por meio dos brinquedos e pelas brincadeiras, tomamos um conceito importante desenvolvido por Vigotski: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para o próprio autor:

Discutirei um estudo de crianças em idade pré-escolar para demonstrar que aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

Por meio do brincar se descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes (FRIEDMAN, 2014, p. 95); portanto, a infância como tempo de vida proporciona aos sujeitos as condições para a construção de conhecimentos de maneira prazerosa.

As mudanças sociais têm alterado o modo como as crianças vivenciam suas infâncias, somados à comercialização de jogos de entretenimentos que desconsideram a importância da interação entre as crianças. Tais aspectos trazem consequências e impõem desafios às escolas das infâncias. Assim, é importante que os espaços educacionais proporcionem condições para a ampliação da capacidade lúdica das crianças e a vivência do jogo simbólico. A esse respeito Friedman destaca:

Tanto os brinquedos quanto as brincadeiras, assim como as atitudes dos “brincantes”, constituem um sistema de signos, uma linguagem, que precisamos aprender a ouvir, a decifrar, a compreender. (FRIEDMAN, 2014, p. 96).

Para Kishimoto (2007) a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, mergulhando na ação lúdica, assim, para se pensar a infância, precisamos pensar o brincar como essencial à formação integral da criança, preservando esse direito, para além das transformações ocorridas na sociedade.

A entrada dos adultos no universo do jogo simbólico das crianças necessita de muita observação e respeito ao protagonismo infantil e ao enredo que é tecido individual e/ou coletivamente pelas crianças nesse ambiente, sob pena de se direcionar ou desvirtuar o caráter espontâneo do faz-de-conta, do imaginário e da capacidade de imaginação ali presentes.

Um aspecto importante na conduta dos adultos com as crianças, nesse caso é o de colocar-se como aprendiz, para tentar compreender o mundo das crianças, colocando-se no lugar delas, de forma horizontal, considerando que cada adulto um dia foi criança e as crianças como construtoras da cultura.

Nesta pesquisa utilizamos o jogo simbólico como meio para a aproximação e a observação da exposição dos desejos, denúncias e percepção das crianças da educação infantil acerca de suas experiências nos espaços educacionais, levando em conta a possibilidade de participação das crianças nos processos formativos e na forma como as práticas docentes têm ocorrido e que eventualmente, podem ser modificadas.

Fizemos uma preparação prévia do ambiente da brincadeira de ‘escolinha’ com a organização de uma sala da escola e a colocação de objetos que pertencem ao imaginário das crianças sobre escola como lousa, giz, mesas, cadeiras para as crianças e para a professora, livros e aventais que as professoras costumam usar, de modo a criar um ambiente propício ao faz-de-conta pelas crianças e que oportunizasse a expressão do grupo pelo jogo simbólico, de modo a expressar informações privilegiadas sobre criança, infâncias e escola – temas principais que vimos perseguindo ao longo da pesquisa. No início da atividade as crianças estavam ainda tímidas para entrar na brincadeira, por este motivo ocorreu em alguns momentos a participação da pesquisadora na brincadeira buscando envolvimento de todas na brincadeira, contudo, as narrativas utilizadas para o grupo dialogal como meio para sensibilizar e provocar reflexão para as professoras foram selecionados de momentos que as crianças estavam agindo de maneira espontânea, sem intervenções da pesquisadora.

Este momento da pesquisa mostrou-se um desafio e ao mesmo tempo de grande aprendizado para a pesquisadora que atua como professora em escolas de educação infantil, mas que nesse momento precisou se colocar dentro de uma perspectiva epistemológica como pesquisadora.

3.5 Os grupos dialogais com as professoras

Num cenário de falta de perspectivas para dar respostas à condição da formação docente no Brasil, no qual, em geral, a falta de diálogo e do implicar-se com a tarefa docente se sobressaem no cotidiano dos espaços educacionais, a proposta metodológica de Domingues (2006) traz novos horizontes a serem seguidos, de modo que nossa identificação com esse instrumento foi imediata, por enxergarmos certa proximidade ao seu desafio empírico de ir a campo no ambiente em que atua profissionalmente (no meu caso, a Prefeitura Municipal de Guarulhos). Assim, acreditamos que a proximidade e a empatia com os sujeitos pesquisados são quase que inevitáveis, guardando a necessidade da pesquisadora de se manter com a proximidade e o distanciamento adequados ao problema de pesquisa para que a proximidade com os participantes não se sobrepusesse aos aspectos teórico- epistemológicos.

A escolha da metodologia encontra respaldo no trabalho de Domingues (2006)²⁸, que, por meio da aproximação e da abordagem inicial, se estabelecem as condições para que os

²⁸ Domingues constrói tal metodologia para a abordagem de professores na pesquisa do horário de trabalho coletivos dos professores da Rede Municipal de São Paulo e a atuação do coordenador pedagógico neste contexto (DOMINGUES, 2014).

participantes desenvolvam suas narrativas com liberdade e direito à palavra. A pesquisadora utiliza dos pressupostos do Grupo Focal, denominando como grupo dialogal, pois, se imprime o caráter de participação como pesquisadora na abordagem e na condução da escuta dos sujeitos participantes.

A escuta por meio de grupos dialogais num contexto de pesquisa qualitativa se aproxima do objetivo desta pesquisa, no sentido de criar um entrelaçamento entre os olhares de crianças da educação infantil e seus professores. Foram apresentadas aos professores as imagens de vídeo gravadas com as crianças nas rodas de conversa e na elaboração dos desenhos, buscando suas reflexões sobre as concepções de criança e de infâncias e também sobre suas práticas profissionais. Acreditamos que o diálogo com os professores a partir da observação do vídeo da roda de conversa com as crianças, trouxe à tona reações e impressões, com desdobramentos para a prática destas profissionais.

Numa tentativa de provocar deslocamentos nos professores, observando as reações de como as narrativas das crianças os afetam de alguma forma, buscaremos identificar a potencialidade desse recurso metodológico na formação de professores.

De forma complementar, além dos momentos com professores e crianças, observamos o ambiente da escola pesquisada, por meio de anotações em Diário de Campo. Há que se considerar o desconforto que possa vir a ocorrer no fato de que um *outro* estará no contexto da escola observando o trabalho do professor participante da pesquisa. Por este motivo e para que a pesquisa encontrasse espaço para seguir o percurso científico, os professores participantes optaram livremente pela participação na pesquisa, constituindo-se um vínculo permeado pela ética na relação entre os sujeitos pesquisados e a pesquisadora, para o desenvolvimento da pesquisa com liberdade. Domingues (2006), a partir do formato utilizado nas abordagens de grupo focal, desenha uma nova maneira de se colocar diante dos sujeitos participantes de sua pesquisa, pois avança no campo empírico, participando do contexto da pesquisa.

Outro ponto que merece destaque é a análise e a interpretação dos dados, observando o rigor científico que uma pesquisa dessa natureza requer, para que não se sobrepusse a influência das convicções da pesquisadora, sobretudo, pelo envolvimento profissional com a rede de ensino pesquisada, por conhecer, de certa maneira, a realidade pesquisada.

Foram realizadas as transcrições das gravações em áudio e vídeo das rodas de conversas e dos grupos dialogais²⁹, como matéria-prima para as análises das narrativas das

²⁹As transcrições dos dois momentos, em que foram realizados o Grupo Dialogal, encontram-se no apêndice deste trabalho.

crianças e da participação e reflexão das professoras no Grupo Dialogal, a partir do quadro teórico exposto ao longo do trabalho, destacando-se o olhar sobre como as crianças vivem suas infâncias nos contextos educacionais e como os professores percebem estas infâncias, no que tange às suas práticas.

Durante a análise das narrativas das crianças buscamos identificar que marcas estariam ali impressas, assim como as peculiaridades que revelam a alteridade e as subjetividades no modo como as crianças vivem suas infâncias, ao mesmo tempo em que buscamos revelar nas narrativas de professores a materialidade das construções histórica e culturais que estão presentes em seus percursos de vida na docência. Dessa forma, os dados produzidos nos diálogos com crianças e professores foram analisados por meio da triangulação de instrumentos (rodas de conversa, desenhos e grupo dialogal) buscando correlacioná-los, considerando os objetivos da pesquisa e a densidade dos apontamentos que evidenciarão as narrativas destes sujeitos, seus olhares e impressões sobre escola e infâncias que podem implicar na formação de professores de educação infantil.

IV Contribuições e tensões das narrativas das crianças para a formação de professores

Neste capítulo apresentamos o modo como a metodologia idealizada para a abordagem de crianças e professoras participantes neste estudo foi desenvolvida em campo e em seguida, a análise das narrativas de criança e das professoras³⁰. Para Larrosa, a alteridade da infância poderia ou não conduzir a “uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder” (LARROSA, 2013, p. 186). As escolhas por nós realizadas neste percurso conduziram a descobertas sobre as representações que as crianças fazem da escola e da infância e o ato de apresentar esse rico material às professoras se configurou como uma real possibilidade de formação.

4.1 O que nos dizem as crianças nas rodas de conversa, nos desenhos e nas brincadeiras de faz-de-conta “escolinha”

A escolha das crianças, participantes da pesquisa, ocorreu por meio de sorteio realizado em cada turma pela pesquisadora, após apresentar o convite para as crianças e apresentar para os pais ou responsáveis a pesquisa e a necessidade de consentimento para a participação. Para a seleção de crianças participantes do sorteio, o critério que adotamos é que não seria possível a participação de crianças que utilizassem transporte escolar, por haver dificuldades no contato com as famílias e, consequentemente, o acesso à pesquisa. Concordamos com Furlanetto & Gomes (2016), entre outros pesquisadores, ao afirmarem que a pesquisa com crianças necessita do consentimento dos pais/familiares. O sorteio dos nomes das crianças foi realizado justamente considerando a situação das crianças que não poderiam participar. Sendo assim foi sorteado os participantes, como uma espécie de compensação, buscando evitar mal-estar e constrangimentos com relação às crianças que se mostraram muito receptivas à proposta da pesquisa.

O desafio de ouvir as narrativas das crianças com a temática relacionada às vivências escolares foi tomando corpo, com o transcorrer das ações de pesquisa, a medida que o contato das crianças com a pesquisadora foi tomando ares de proximidade e os vínculos de confiança, foram estreitados. Assim, o ato de narrar foi acontecendo de forma espontânea, fazendo emergir a necessidade de uma escuta apurada para fazer fluir o que estava implícito nas

³⁰ Trataremos professoras no feminino pelo fato das participantes seres todas mulheres.

narrativas. Para Furlanetto e Gomes (2016, p. 70), “o pesquisador, que ao escutar/ler as narrativas contadas ou escritas produz não somente conhecimento sobre seu objeto de estudo, mas elabora um novo conhecimento sobre si mesmo”.

As crianças foram recebidas em uma das salas da escola que funciona como sala multiuso, de modo que o ambiente foi adaptado para que as crianças pudessem sentir-se acolhidas, com almofadas e tapete para circunscrever o espaço da roda de conversa.

Como afirmado anteriormente, as crianças se expressaram de diversas maneiras, a oferta de material para os desenhos como folhas, canetas ou giz de cera, lápis de cor e a escolha de uma história infantil para uma leitura inicial (materiais à disposição das crianças nesse ambiente) visou aproximar a pesquisadora das crianças e criar um ambiente agradável e de bem-estar para o grupo. O material para gravação em vídeo como câmeras e tripé foram preparados antecipadamente e, apesar disso, algumas crianças interagiram com a câmera, por despertar curiosidade. Tivemos a colaboração de um auxiliar que ajudou nessa preparação do ambiente e na realização das gravações.

No primeiro encontro foi realizada apresentação da pesquisadora, dando ênfase a pesquisa, procurando aproximação com as crianças e o envolvimento destas na pesquisa. Foi informado a elas os objetivos da investigação e que conversaríamos juntos em rodas de conversa, destacando a importância de suas falas para o trabalho de pesquisa. Em seguida cada uma das crianças se apresentou, falando seu nome e idade. Foram realizados combinados sobre o funcionamento da roda, salientando a importância de todos se ouvirem e de cada criança ter o direito de falar. Estes “combinados” foram sempre lembrados, quando necessário. Como esperado, em alguns momentos ocorreram dispersões no grupo, mas de maneira geral, as crianças atenderam ao que foi solicitado e agiram como crianças, por vezes, falando ao mesmo tempo, fazendo perguntas etc. Só após essa primeira abordagem com o grupo, fizemos a leitura do livro “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão” de Fernanda Lopes de Almeida³¹, como forma de aproximação ao grupo e de conversar sobre a capacidade das crianças de pensarem sobre os acontecimentos. O livro apresenta o menino Pinote que se nega a contrariar seu pensamento para agradar o fortão Janjão. Após a leitura foi proposto que as crianças falassem sobre a história, tecendo seus comentários sobre a capacidade do ser humano de pensar e de ter opiniões próprias.

³¹ Livro utilizado na pesquisa “Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa autobiográfica” (PASSEGGI ET AL, 2014) – vide referências.

Esta primeira conversa foi conduzida para que as crianças falassem o que pensam sobre a escola, destacando o que mais gostam e o que não gostam e por quais motivos. Depois que todos falaram, exploramos no coletivo as manifestações das crianças, na tentativa de melhor explicitar suas narrativas.

Nesta primeira conversa as crianças falaram do que gostavam e do não gostavam na escola, em alguns momentos trouxeram temas externos à escola como o brinquedo de casa ou o medo de injeção (que são próprios da forma de organização do pensamento das crianças). Em linhas gerais os comentários se limitaram a alimentação oferecida pela escola, o brinquedo do parque favorito ou a brincadeira favorita como as fantasias, os fantoches, entre outras. Neste primeiro encontro apenas uma criança elencou como era ruim ficar de castigo e outra como sendo ruim desobedecer a professora.

Após esse primeiro momento da conversa, todos foram convidados a fazer um desenho relacionado ao que manifestaram na roda, ou seja, a representar por meio de desenho o que gostam e o que não gostam na escola. O trabalho foi interrompido por conta do horário de alimentação das crianças e o término do desenho, iniciado nessa roda, ficou acordado para continuar no segundo encontro, que ocorreu uma semana depois. Neste primeiro encontro, algumas crianças manifestaram desconforto com a atividade e prontamente foram respeitadas e atendidas em suas opções de voltarem para junto de suas professoras, conforme o que já estava estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), porém de maneira geral, as crianças mostraram-se envolvidas e implicadas nas atividades.

A segunda roda de conversa foi realizada na semana seguinte, após o primeiro encontro, iniciando a atividade com as crianças realizando um desenho para o Termo de Assentimento. Por considerarmos as crianças sujeitos de direitos, entendemos que o consentimento dos pais/responsáveis para que a criança pudesse participar da pesquisa não seria suficiente e que o desejo da criança em participar da pesquisa, precisaria ser demarcado – daí a importância do Assentimento destas. No primeiro encontro não deu tempo para que isso ocorresse, salientamos que no primeiro encontro foi realizada uma roda de conversa com catorze crianças de quatro e cinco anos³² com duração de 28 minutos e mais 20 minutos para o desenvolvimento do desenho do que gostavam e do que não gostavam na escola.

Em seguida as crianças foram convidadas a fazer um desenho de como veem a escola (a escola real) e de como deveria ser escola ideal (a escola dos seus sonhos). A proposta do

³² O trabalho de pesquisa foi realizado no quarto trimestre do ano e por isso motivo algumas crianças já haviam completado seis anos.

desenho da escola real/ideal e do desenho para representar o Assentimento da criança à pesquisa foram anunciados no primeiro encontro e foram retomadas neste segundo encontro.

A organização do ambiente foi diferente da organização do primeiro encontro, havendo mesas e cadeira organizadas como na sala de aula. Realizamos alguns acertos com o grupo para que a rotina e o andamento da escola não sofressem prejuízos. Neste segundo encontro algumas crianças faltaram e foram substituídas por suplentes – que já haviam sido sorteadas anteriormente.

As crianças que iniciaram a participação nesse dia não compreenderam a proposta da atividade, havendo dispersão e falta de interesse, sendo assim, o encontro foi finalizado sem avanços para a produção de dados para a pesquisa. Tais condições nos trouxeram inquietações quanto à metodologia utilizada para a escuta das crianças, parte central desta pesquisa. Tínhamos como princípio que as crianças fossem tratadas como sujeitos participantes desta pesquisa de maneira adequada e respeitosa, atendendo ao referencial que embasa esta pesquisa com relação aos usos e a ética nas pesquisas com crianças. Decidimos interromper a atividade para avaliar a situação dentro da perspectiva da metodologia escolhida para esta pesquisa.

Desse modo, optamos por remarcar esse encontro e solicitamos a permissão para acrescentar uma visita à escola, assim, dividir o grupo de catorze crianças em dois subgrupos para facilitar a escuta e que lhes proporcionar adequadamente o direito de expressar sua voz. Com a devida permissão, realizamos esta reorganização, realizando a divisão das crianças participantes nos dois grupos de maneira aleatória.

Iniciamos o encontro seguinte com um número menor de crianças (seis crianças) com a roda de conversa sobre os primeiros desenhos produzidos, que trouxeram meios pra que fossem verbalizados os aspectos que agradavam e que desagradavam as crianças nas vivências escolares. Mais adiante exploraremos estas narrativas. Em seguida foram iniciados os desenhos da escola real e da escola ideal, na intenção de que cada um pudesse falar sobre o que é a escola e como gostariam que fosse. Neste desenho as crianças se mostraram a vontade para explicitar o que pensavam da escola e se empenharam em mostrar como seria uma escola ideal – a escola de educação infantil “dos sonhos”, esta atividade durou cerca de 60 minutos.

Ao irem concluindo os desenhos, as crianças diziam o que representaram em seus desenhos e se levantavam para interagir com os objetos da ‘escolinha’, sendo que a lousa e o giz foram os preferidos. Assim foi iniciada a brincadeira de faz-de-conta de ‘escolinha’ que durou cerca de dezoito minutos. A mesma dinâmica utilizada neste encontro ocorreu novamente com o restante das crianças (quatro crianças) do outro grupo alguns dias depois,

sendo acrescido, ao final do encontro, o convite para que as crianças apresentassem os diversos ambientes da escola para a pesquisadora.

A modificação quanto ao número de crianças na atividade possibilitou a escuta de modo mais adequada aos propósitos desta pesquisa, surgindo das crianças frases significativas, que posteriormente foram utilizadas no trabalho com as professoras nos Grupos Dialogais com a intenção de promover suas reflexões.

Identificamos, ao longo dos encontros com as crianças, quatro categorias de análise, pelo agrupamento dos temas recorrentes nas narrativas: I) Concepções sobre a escola de educação infantil: o cuidar, o educar e o ensinar; II) Espaço e ambiente; III) Relações na educação infantil; IV) Importância do lúdico para as crianças. A seguir explicitaremos tais categorias de análise que se relacionam ao que as crianças mais gostam, o que não gostam na escola e o que seria a escola de educação infantil ideal (dos sonhos).

4.1.1 Problemática sobre as concepções de educação infantil: cuidar/ educar/ ensinar

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, organiza-se nas dimensões da educação e dos cuidados. O ensino está intrinsecamente ligado à outras duas dimensões do educar e cuidar, porém não se trata de um ensino instrucional, escolar – daí a denominação do nível educacional ser ‘educação infantil’ e não ensino infantil – como ocorre com outras etapas educacionais. Trata-se de se desenvolver nas crianças as diferentes linguagens, oportunizando processos de criação, de inventividade, de expressão e de curiosidade com o novo, o desconhecido, assim como a inserção destas em um mundo que traz implícito o acúmulo de conhecimentos, organizado historicamente.

A função da educação integral também é outro fator importante na educação infantil, pois o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorrem em totalidade, de forma não fragmentada. Porém a forma como as instituições de educação infantil se organizam, de maneira geral, não oportunizam a educação integral, que potencializa o desenvolvimento e as aprendizagens da criança – de forma complementar à ação das famílias, pois ora assumem caráter escolarizante ou compensatório das desigualdades sociais (considerada como causa dos fracassos escolares), de preparação para a escola formal (especialmente no que se refere às habilidades de alfabetização) – de maneira geral com ações empiristas, ora têm função recreacionista, de mera ocupação das crianças, enquanto seus pais ou responsáveis trabalham.

No caso das creches historicamente a função assistencialista sobressaiu – sendo recente os debates sobre a dimensão educativa da creche.

Acerca dessas funções Dahlberg, Moss & Pence afirmam:

Dado o nosso entendimento da instituição dedicada à primeira infância como um organismo complexo e multifacetado, incorporado na sociedade civil, situado em um contexto particular, engajado em um trabalho pedagógico co-constutivo, estimulando a solidariedade e a cooperação, em um local para a prática democrática e emancipatória, a pergunta “Isso funciona?” parece simplista e normalizadora. Em vez disso, precisamos encontrar maneiras de aprofundar nosso entendimento do que está acontecendo na instituição, o que pode sugerir formas novas ou modificadas de organização ou de maneiras de trabalhar. (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p. 116).

Quanto mais nova é a criança, mais a dimensão dos cuidados se faz presente, é o caso das creches que atendem crianças de 0-3 anos de idade, e hoje se faz necessário superar visões higienistas e de suprimento somente das necessidades básicas de alimento e sono das crianças, ao se considerar a criança sujeito de direitos, desde o nascimento – com potencialidades, um ser que deve ser visto em sua globalidade, com desenvolvimento harmônico, com capacidade de pensar, de ser independente. Seria salutar que as instituições de educação infantil, da creche à pré-escola proporcionassem mediações crescentes entre a criança e o conhecimento histórico e culturalmente produzido, potencializando a comunicação e a expressão das crianças, na forma de diferentes linguagens, entendendo-as como co-construtoras de conhecimentos, identidades e cultura (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003) que atribui sentidos e elabora significados a todo tempo.

Trazemos para este debate as contribuições de Kramer (2006); (2011), Barbosa (2014) e Friedman (2014) no que se refere às concepções de educação infantil, pois, via de regra, as práticas na educação infantil têm conduzido à institucionalização das crianças de quatro e cinco anos (a pré-escola). *A priori* foi perceptível o incômodo em se falar sobre a escola, sendo necessário repetir muitas vezes que a pesquisa se relaciona com as opiniões sobre a escola. Assim, nos diálogos iam se delineando as percepções das crianças próximas à cultura escolar.

No percurso da pesquisa - as crianças (cujos nomes são fictícios - para a garantia do anonimato) se mostraram surpresas com a possibilidade de assumir o papel de professor na brincadeira de escolinha e o encantamento com a posse do giz e da lousa. Nos dados produzidos observamos que as crianças têm essa percepção, de como deve ser o modo de agir tanto da criança quando vive o papel de aluno, quanto do professor.

A interação com as crianças durante as abordagens de pesquisa trouxeram reflexões quanto ao modo como as crianças interagem com os adultos. Friedman (2014, p. 27) afirma que “a linguagem mais direta é a palavra, a linguagem verbal, mas nem sempre a mais autêntica, a mais verdadeira ou a mais expressiva das nossas profundezas, da nossa sacralidade”. Algumas crianças manifestaram seu desejo de que os professores não façam parte da escola ideal. Assim nos perguntamos: o que estaria implícito nesta indicação das crianças? Inquieta-nos saber que para as crianças na escola ideal (escola dos sonhos) não há professores. Na brincadeira de escolinha as crianças que eram as professoras escreviam as lições na lousa, corrigiam atividades, passavam tarefas e também agiam firmemente na punição das crianças que se levantavam ou faziam bagunça, numa clara demonstração de ações que são próprias da cultura escolar.

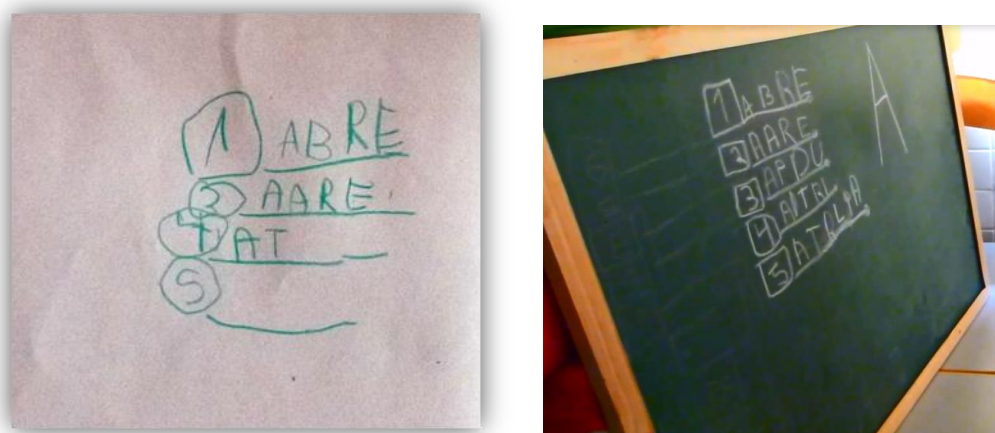
Carolina que se mostrou na brincadeira uma professora rígida diz a Miguel:

“- Miguel! Copia a Lição!”. E para seu aluno Rafael que estava em pé e insistia em escrever na lousa, ela ordena: “- Você é aluno, vai sentar!”.

Ao sinalizar que ele era o aluno e ela, a professora, Carolina nos informa que há papéis a cumprir. Ao que parece, para as crianças os papéis dentro da escola de educação infantil estão bem definidos. No outro grupo de crianças, no momento da leitura, a professora escolheu os livros e entregou-os para as demais crianças que permaneciam sentadas, assumindo o papel de indicar o que deveria ser lido. Para as crianças ali presentes, parece estar sedimentado que na escola, a professora é quem lidera as ações, é ela quem toma as decisões, por isso não é difícil entender porque na brincadeira as crianças que eram alunos, permaneciam sentadas na carteira, esperando que a professora lhes dissesse o que fazer.

No caso da lição na lousa, quando Carolina ordena a Miguel que ele copie a lição, ele realmente o faz, sinalizando que as práticas que poderiam estar relacionadas aos campos de experiências, conforme define as orientações curriculares para a educação infantil (FINCO, 2015) dão lugar às atividades de antecipação da alfabetização. Essa constatação tem grande relevância aos nos atentarmos sobre como as práticas na educação infantil podem condicionar o conhecimento à produção escrita. E tão mais preocupante é verificar a maneira como a alfabetização está sendo apresentada às crianças, desprovida de maior contextualização e significado (naquela situação). Miguel copiou a lição que Carolina escreveu na lousa como mostra a figura 3.

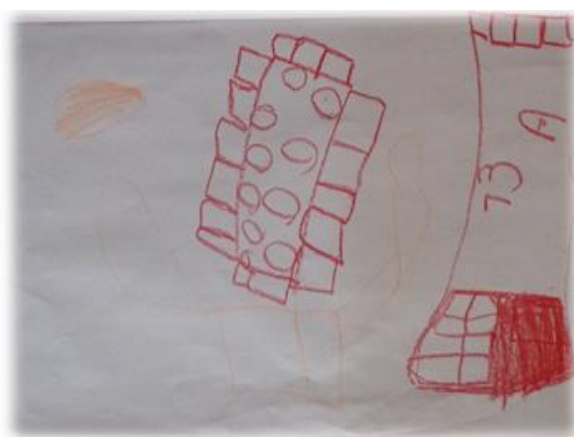
Figura 3: A lição da letra “A”



Fonte: Produção das crianças participantes durante a brincadeira de faz-de-conta de “escolinha”.

Nas conversas com as crianças, a produção dos desenhos foi utilizada como suporte para aproximação no diálogo sobre o que lhes agradava e o que lhes desagradava na escola. Nas conversas, a alimentação foi indicada pelas crianças com alguns alimentos que lhes desagradava (sopa, por exemplo), sendo que nos desenhos havia indicações disso. No caso da escola e da rede pública de ensino pesquisada, embora fosse um hábito que as próprias crianças se servissem – as opções de alimentos são reduzidas, limitando as preferências das crianças quanto à alimentação.

Figura 4: O refeitório



Fonte: Produção das crianças durante as abordagens de pesquisa.

Tais dados reforçam o que Campos (2006) apontaram em relatório produzido a partir de consulta sobre a qualidade na educação infantil, em que as crianças afirmaram que a alimentação é um aspecto importante da escola. Vale a pena aqui destacar o nível sócio econômico de muitas crianças que estão nas escolas públicas brasileiras - que em muitos

casos têm nas escolas a condição de fazer as únicas refeições do dia ou refeições completas, o que pode não ocorrer em suas residências.

4.1.2. Espaço – Ambiente – Movimento

O movimento é natural no ser humano e está ligado diretamente à sua cultura. No caso das crianças pequenas é pelo movimento que elas se expressam e vão compreendendo o mundo, pelo engatinhar, pelo desenvolvimento da marcha, pelas corridas, pelo saltar, pelo manuseio de objetos, entre outras ações que expressam o dinamismo das crianças pequenas em relação ao seu mundo. As interações sociais, a qualidade das relações, a segurança do ambiente e dos materiais e as diferentes possibilidades individuais das crianças traduzem o tipo de movimento que as crianças vão processando ao longo de seu desenvolvimento.

É comum em instituições de educação infantil que as crianças pequenas sejam contidas em seus movimentos, visando adaptar-se a uma cultura escolar, caracterizadas pela ordem e pela disciplina – que se supõe – sejam imprescindíveis para a aprendizagem escolar, o que, no caso dos estudos sobre o corpo e o movimento – ocorre exatamente o contrário – é pela contenção dos movimentos que a criança, aos poucos, pode apresentar-se passiva e perder o controle sobre o seu próprio corpo, pela quase inexistência de consciência corporal. No caso das instituições educacionais, em geral, movimentos mecânicos feitos com as crianças não colaboram para que conheçam as possibilidades do seu corpo e sobretudo, na relação com os objetos, materiais e com as demais crianças. Por essa razão, os conflitos entre crianças, que apresentam, por vezes, alto grau de agressividade, se justificam também pelo fato da criança não se conhecer corporalmente.

O corpo e o movimento da criança são importantes veículos de expressão de sentimentos, de sensações e de possibilidades de interação com o ambiente. Na fase da pré-escola (entre 4 e 5 anos de idade) as crianças se movimentam e são capazes de conhecer as possibilidades individuais, apresentando condições de controlar e de aperfeiçoar gradativamente os próprios movimentos, expressando sensações e ritmos corporais.

Além de adquirir gradativa consciência corporal de forma espontânea e em interação com os adultos/educadores(as), as crianças pequenas necessitam de espaço e de condições para movimentar-se e descobrir o mundo que a cerca. De maneira geral, as instituições de educação infantil organizam suas rotinas de forma muito próxima à organização escolar. Nesse sentido, se faz importante a reflexão desde a concepção arquitetônica das instituições de educação infantil que buscam se assemelhar às instituições escolares, com salas definidas

por agrupamentos etários, em que as crianças ficam a maior parte do tempo confinadas nessas salas e se reserva ao lúdico um espaço pequeno de tempo nas áreas externas, de maneira geral, organizado na forma de *play-ground*.

A função pedagógica é hoje solicitada das instituições de educação infantil no sentido de ter a realidade e os conhecimentos das crianças como ponto de partida, sendo necessário ampliá-los, de modo a oferecer às estas crianças e suas famílias possibilidades de exercício de vida em sociedade democrática e de cidadania.

Por trás da organização dos espaços e dos ambientes na escola de educação infantil estão implicadas concepções de educação infantil, de escola de educação infantil, de criança e de infância. O ambiente explicita tais concepções – ajudando-nos a perceber as razões que fazem com que crianças pequenas estejam nesses ambientes educacionais e auxiliam nos processos de independência, de autonomia, de desenvolvimento de identidades em um local estável e que a acolhe, pois as ‘aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social’ (BARBOSA & HORN, 2001, p. 73).

A organização desses ambientes influencia aqueles que fazem uso deles, promovendo identidade pessoal, desenvolvimento de competências, oportunidades de crescimento, segurança, confiança, oportunidades de convívio social e também de privacidade (CARVALHO & RUBIANO, 1994). No imaginário infantil, o espaço está ligado ao modo como poderá ser utilizado na brincadeira – e dessa forma o parque ocupa a centralidade do espaço escolar com todas as suas possibilidades no brincar. A figura 5 mostra a escola real representada pelo prédio e a escola ideal com uma piscina ao centro do parque. Aqui se faz importante destacar a necessidade manifestada pela criança de área externa e com equipamentos de recreação (piscina) – material inexistente nas escolas de educação infantil, em geral.

Figura 5: A escola ideal e a escola dos sonhos



Fonte: Produção das crianças durante as abordagens de pesquisa.

As narrativas das crianças indicam que as crianças dão relevância ao modo como os espaços funcionam. Ao se referirem ao brincar, por exemplo, as crianças manifestaram suas preferências, considerando uma necessidade vital das crianças nos grandes espaços urbanos – os espaços de recreação e de convivência de crianças. As experiências vividas nas brincadeiras livres na rua deram lugar à entrada das crianças na escola (PERROTTI, 1990).

Luz (2010) afirma que o professor de educação infantil deve levar em consideração, como aspecto central, os benefícios que a experiência nas instituições de educação infantil pode proporcionar às crianças e não somente o atendimento das necessidades de suas famílias e tal postura por parte do professor reafirma a criança como sujeito de direitos. Relevamos o que a autora afirma, por considerar que as crianças permanecem um tempo considerável de suas vidas nas instituições de educação infantil, já que para muitas pessoas, inclusive os governantes e formuladores de políticas educacionais, a ideia de que o acesso à educação das crianças se encerra na preocupação de que as crianças permaneçam em um espaço seguro e com um adulto.

É ainda Carvalho & Rubiano (1994) que marcam a diferença entre espaço e ambiente. O primeiro refere ao espaço físico e o ambiente tem o sentido de incluir o espaço físico e também as relações que se estabelecem dentro desse espaço (as relações entre adultos e crianças) – educadores da escola de educação infantil/adultos e as famílias das crianças; relações entre criança e criança - relações entre pares, empatias, conflitos, entre outros aspectos e das relações entre adultos e crianças com os materiais existentes. Ao discorrerem sobre o arranjo espacial, as autoras afirmam:

Considerar as interações entre crianças como tão importantes quanto às interações adulto-criança para o desenvolvimento infantil, suscita questões sobre o como os ambientes podem favorecer ou dificultar a ocorrência de interações, principalmente entre crianças pequenas em ambientes coletivos [...] (CARVALHO & RUBIANO, 1994, p. 117).

Importante incluir nesse item de espaço-ambiente, a dimensão do tempo que organiza a rotina de atividades na educação infantil. Nos dias de hoje, o tempo é o senhor das ações, dirigindo o que acontece na sociedade em geral e quando estrito às necessidades dos adultos pode servir para dificultar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças pequenas nos ambientes institucionais, explicitando para as crianças o papel dos educadores no sentido de facilitar e criar boas condições para que elas se desenvolvam e aprendam. A atenção aos diferentes ritmos das crianças e do grupo é fundamental para que o(a) professor(a) reorganize as atividades a elas propostas.

Os objetivos educativos e pedagógicos precisariam estar à frente da organização dos ambientes na educação infantil, não secundarizando as ações de cuidados como a higiene, o sono, a alimentação, porém não dando a essas ações a centralidade da organização da rotina de atividades das crianças, pois toda ação da criança é educativa, sempre a criança aprende algo, mesmo que não seja intencionalmente planejado pelos (as) adultos educadores(as). A narrativa abaixo entre pesquisadora e uma criança sobre o seu desenho dá conta disso:

Rodrigo- “Aqui é um ... aí é um... ah os amigos, pra jogar videogame. É que não deu certo, porque aqui eu não faço direito.”

Pesquisadora- “Mas essa parte aqui é o que? É uma parte coberta ou é uma parte aberta igual ao parque? Tem telhado ou não tem?”

Rodrigo- “É que essa casa não tem telhado. É uma casa sem telhado que a gente precisa pra nós todos jogar videogame. Que tem quatro.”

A organização do tempo e das atividades nas escolas de educação infantil, necessitam oportunizar momentos de troca entre as crianças. As crianças na atualidade, em sua maioria, não dispõem de ruas e quintais, como antigamente, restando às instituições educacionais cumprir papel importante nas interações entre as crianças – da mesma faixa etária e de faixas etárias diferentes e dos adultos que a circulam.

A forma como a escola de educação infantil se organiza reflete sua qualidade educacional. O número de crianças sob a responsabilidade de um (a) professor(a) é digno de nota, sendo importante levar em conta ainda as necessidades das faixas etárias, o perfil do grupo de crianças e sobretudo a qualidade da relação estabelecida entre adultos e crianças.

4.1.3 Relações na educação infantil

As relações entre crianças e adultos na educação infantil são um reflexo das relações sociais. As instituições de educação infantil não estão apartadas da sociedade e, portanto, revelam sentimentos, animosidades, empatias e conflitos, que são inerentes ao ser humano. As crianças, que antes na história, se colocavam à margem dos acontecimentos da família e da sociedade, hoje atuam juntamente com os adultos e a sociedade, na maioria dos acontecimentos. Nessa situação, as instituições de educação infantil necessitam comprometer-se no sentido de que as crianças pequenas possam adquirir discernimento sobre as condutas recomendáveis e não recomendáveis para uma vida saudável e respeitosa em sociedade.

A infância como já discurremos na primeira parte deste trabalho, não se define como uma fase estanque da trajetória de uma pessoa, ou ainda sobre algo que falta, ao contrário, a infância representa a base, as marcas que acompanharão a trajetória de vida de uma pessoa, como uma forma de ser e estar no mundo, que guarda reserva de sonhos, descobertas, tristezas e entusiasmo (BARBOSA, 2014).

A ação dos adultos – educadores/professores(as) com as crianças, representa um trabalho em parceria, um trabalho coletivo com outros adultos educadores, funcionários da escola ou as famílias e sendo assim, a ação colaborativa entre todos se faz necessária, buscando interfaces entre saberes intencionais ou não. No caso da atuação dos(as) professores(as), a intencionalidade pedagógica objetivada nas ações definidas na rotina de atividades tem função central. Tal intencionalidade se constrói por meio da observação criteriosa, dos registros e análises desses profissionais e de ações de formação contextualizadas e críticas – de modo a também garantir que a formação desses profissionais se faça em uma perspectiva emancipatória e autônoma – da mesma forma que se deseja que seja a educação das crianças. Vejamos as narrativas abaixo envolvendo várias crianças – em que fica dificultado o diálogo com elas quanto à explicação das mesmas sobre o que seria errado se fazer na escola:

Aline- “Eu também acho que se alguém empurrar, mas da minha classe tem um menino que também é muito bagunceiro - ele vive batendo em todo mundo lá e se ele não pedir desculpa eu acho chato isso.”

Pesquisadora- “No caso da criança ficar de castigo, como é isso?”

Lucas- “As pessoas que faz coisa errada.”

Pesquisadora- “O que são as coisas erradas que se pode fazer na escola?”

Rafael- “Dar soco.”

Lucas- “Chutar, jogar brinquedo, jogar brinquedo do amigo.”

Pesquisadora- “Por que essas coisas são ruins?”

Lucas- “Jogar a bola na cara do amigo.”

Miguel- “Por que fica de castigo.”

No caso das crianças pequenas, nem sempre é possível afirmar que atos de agressividade entre crianças são carregados de consciência e de intencionalidade, e de que as ações agressivas podem provocar danos ou prejuízos a estas pessoas, vítimas dos atos agressivos. O texto abaixo de Luz (embora extenso) esclarece termos e conceitos que por

vezes, são utilizados de forma genérica e generalizante na educação escolar e na educação infantil, quando os adultos se referem às crianças e seus comportamentos.

Os estudos pioneiros do psicólogo Jean Piaget sobre juízo alertam para o fato de a criança construir progressivamente sua moralidade. Portanto, na educação infantil, é complicado falarmos de indisciplina e violência, já que esses conceitos tratam, respectivamente, do desrespeito a regras e da intenção em prejudicar outro ser humano. As crianças atendidas na educação infantil se inserem no mundo da moralidade e constroem paulatinamente, as noções de certo e errado. Dessa forma, não é possível exigir que elas ajam de determinado modo já que, entre as finalidades dessa etapa da educação, está a promoção de desenvolvimento social – a ajuda para que essas crianças possam construir relações com os outros de forma respeitosa. Outro conceito comumente utilizado nas escolas e em outros contextos para definir determinados comportamentos das crianças é o de agressividade. No entendimento do psicanalista inglês Donald Winnicott, a agressividade é vista como nossa energia para ir ao encontro do mundo e do outro, como uma tendência inata ao movimento, à ação. As pessoas são então desafiadas, cotidianamente, a encontrar meios de exercer sua agressividade, o que pode ser feito, por exemplo, através das atividades de trabalho e das brincadeiras. Sendo assim, a agressividade não está associada a comportamentos negativos, ruins. Entretanto, essa mesma energia que nos põe em movimento, pode passar a ter outra função quando não estamos nos sentindo bem com nós mesmos, com nosso ‘mundo’ interno. Nessas situações, a agressividade pode ser utilizada de modo a hostilizar os que estão a nossa volta e é nesse sentido que pode ser tida como um sinônimo do conceito de violência. Mesmo com essa segunda finalidade, os atos de agressividade hostis podem ser vistos como um pedido de socorro por parte da criança, como uma tentativa de encontrar no ambiente algo que a ajude a restaurar um equilíbrio interior perdido. (LUZ, 2010, p. 2).

Nesse aspecto, alertado por Luz, a concepção que os adultos têm de criança e de infância fazem toda a diferença nas relações que se estabelecem no ambiente da escola de educação infantil e também com as famílias das crianças. A recíproca também é verdadeira – no caso das crianças – estas também têm concepções – que mesmo que espontâneas e restritas (por vezes), dão conta de uma visão de mundo possível para aquele tempo e condições de vida dessas crianças. No caso da narrativa abaixo, as crianças parecem não conseguir compreender as razões das reações dos adultos às suas ações (inadequadas) e narram a ocasião em que uma professora se aposentou e deixou a escola:

Pesquisadora- “E você Miguel, o que você fez aqui no desenho sobre o que você não gosta na escola?”

Miguel- “Só não gosto de ficar de castigo - sentado.”

Pesquisadora- “Por que você acha que fica de castigo, Miguel?”

Miguel- “Porque quando fica machucando os outros. Quando o aluno fica machucando o outro.”

Pesquisadora- (Rafael cantando). “Espera aí Rafael. O Miguel está falando uma coisa, vamos ouvir.”

Miguel- “A Estela que fazia isso.”

Pesquisadora- “A Estela? Quem é a Estela?”

Miguel- “A nossa outra professora.”

Miguel- “Ela faltou uns dias. Foi muitos dias pra fazer os documentos.”

Rafael- “Ela morreu?”

Carolina- “Morreu não menino, tá doido?”

Beatriz- “Tá doido?”

Miguel- “Ela pode ir na praia, no shopping.” (referindo-se à professora - faz uma dancinha com o corpo).

Pesquisadora- “Eu não entendi. Ela fez o que?”

Carolina- “Ela se aposentou.”

Pesquisadora- “Ah, se aposentou? E quando se aposenta vai pra onde?”

Miguel- “Quando se aposenta vai pra praia, vai pro shopping.”

Pesquisadora- “O que é se aposentar?”

Lucas- “Ir pra uma faculdade.”

As crianças fizeram uma composição em seu imaginário sobre a aposentadoria da professora, a partir do que foi proporcionado a elas conhecer: faltar às aulas para a preparação dos documentos, possivelmente ir passear na praia e no shopping, criando-se uma fantasia em torno do que significa a aposentadoria, como por exemplo, a ida para a faculdade, ao shopping etc. Tal contexto demonstra a ausência de informações importantes e de diálogo com as crianças sobre o afastamento da professora responsável pela turma e que significaria um rompimento de vínculo entre adulto e crianças, deixando espaço para que as crianças formulassem suas hipóteses, ao não ser apresentado a elas a situação real da professora preparando-as para a saída e a entrada de outro profissional em seu lugar. As concepções sobre criança e infância dos adultos/educadores ficam explicitadas nesse caso.

A possibilidade de a criança construir sentidos e significados em um ambiente rico e privilegiado de relações saudáveis e respeitadas, que acolhe a criança como sujeito de direitos influencia a construção de sua identidade e de seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem, lembrando que a infância é uma construção social e histórica, portanto os ambientes em que essa criança vai estar precisaria fornecer estabilidade, confiança e afeto, podendo assim interferir em sua capacidade de compreender as regras e as normas sociais, institucionais e de convivência no mundo. Nesse aspecto, algumas exigências dos (as)

professores(as) de disciplina e de cumprimento de normas escolares, confrontam-se com os princípios de uma educação integral e globalizadora que se espera da criança pequena na educação infantil em ambientes favorecedores de auto-estima, de pertencimento, de desenvolvimento e de consciência do seu corpo, de expressão de múltiplas linguagens, entre outros fatores. A narrativa abaixo nos ajuda a compreender o contexto de compreensão das crianças sobre o que mais gostam e não gostam na escola de educação infantil:

Lucas- “O parque é o que eu gosto e o livro é o que eu não gosto.”

Pesquisadora- “Tem mais alguma coisa que acontece na escola que você não gosta?”

Lucas- “Quando não pode brincar com nada, nem escrever, nem desenhar.”

Pesquisadora- “Tem essas horas que não pode brincar com nada?”

Lucas- “Ah, tem. “Quando a gente vai pro lanche. Às vezes vai pro almoço.”

Pesquisadora- “Aí tem que ficar esperando.”

Lucas- (sinaliza que sim com a cabeça) “De cabeça abaixada.”

Pesquisadora- “Por quanto tempo, você sabe?”

Lucas- “Bastante.”

Dessa forma, entendemos que a qualidade das relações entre adultos e crianças podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, entendendo que as interações das crianças não se restringem somente ao ambiente da escola de educação infantil, mas também a criança interage com sua família e com a sociedade, fora da escola. As punições e os castigos que caracterizaram uma forma escolar, baseada no cumprimento rígido das regras pelas crianças, com grande controle do corpo, do movimento e das expressões orais das crianças, necessita dar lugar a outra qualidade de relações entre adultos e crianças, baseadas no respeito, no olhar sobre as necessidades das crianças, no colocar-se no lugar dela, aprendendo a sua língua.

Várias têm sido as ações de atuação com crianças e não sobre crianças. Pesquisas e projetos sociais, culturais e educacionais tem surgido nas últimas décadas, na perspectiva de garantir, de fato, a criança como sujeito que fala, que tem e frui direitos. Destacamos alguns trabalhos nessa direção:

O **Projeto Criança Fala**³³, da instituição CRIACIDADE, tem a intenção de desenvolver a escuta de crianças visando favorecer a participação social “para que todos os habitantes sejam cidadãos, protagonistas, partícipes, autores, construtores e criadores da cidade que habitam”, por meio de metodologia lúdica participativa, visa incluir as vozes das crianças (desejos, sonhos, ideias, propostas, sugestões) na elaboração de políticas públicas, projetos arquitetônicos, projetos políticos pedagógicos, gestão de espaços e equipamentos públicos.

A pesquisa desenvolvida em parceria interinstitucional e internacional “Narrativas infantis: o que contam as crianças sobre as escolas da infância” (PASSEGGI, 2014) ouviu crianças de educação infantil e anos iniciais de ensino fundamental em escolas públicas de diferentes regiões do país e concluiu que as narrativas das crianças fizeram emergir consensos e tensões entre os modos de ser criança e os modos de ser aluno, afetando suas relações com o brincar e o aprender, o fazer ou não amigos, o ser ou não ser criança. As narrativas das crianças assim, ressignificam suas experiências e contribuem para a compreensão das escolas da infância como lugares nos quais a criança se constitui (ou não) como sujeito de direitos (PASSEGGI, 2014).

A pesquisa sobre Qualidade na Educação Infantil, outra pesquisa dessa natureza, buscou ouvir crianças representantes de todas as regiões do país sobre suas percepções de escola de educação infantil quanto ao conceito de qualidade e tem como resultado que as indicações feitas pelas crianças servem para reforçar o movimento pelo direito da criança à educação, movidos entre outras entidades pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e pelo Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil /Mieib (CONSULTA SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006).

A atuação de adultos e de crianças na educação infantil precisaria favorecer e amplificar as vozes das crianças, encantar aqueles que ali desenvolvem seu trabalho, as crianças e suas famílias, assim como o entorno da instituição de educação infantil, por meio de ambientes acolhedores e potencialmente educativos para todos (as), condição fundamental para o desenvolvimento dos preceitos da solidariedade, da ética, da criatividade, visando um desenvolvimento pleno da pessoa humana.

Nas narrativas desta pesquisa, as crianças indicaram a relevância das relações interpessoais. Como já mencionado neste trabalho, muitas crianças manifestaram a agressividade (entre criança-criança) como sendo algo ruim que acontece na escola e estas

³³ Este projeto compõe um a série de propostas voltadas à cidadania, contemplando a participação de crianças, jovens e adultos, sob a coordenação de Nayana Brettas. <Fonte: <http://www.criacidade.com.br>>

crianças ao idealizarem a escola dos sonhos deixaram claro que na escola ideal isso não aconteceria.

Pesquisadora- “Nessa escola tem professor?” (indicando a escola ideal)

Catarina- (sinaliza que não).

Pesquisadora- “Não. Nessa tem?” (sinalizando a escola real)

Pesquisadora- “Aqui se uma criança brigar com a outra, como isso vai ser resolvido?” (sinalizando a escola ideal)

Catarina- “Nesta escola.” (sinalizando a escola real)

Pesquisadora- “Nessa escola ninguém briga?” (sinalizando a escola ideal)

Catarina- (sinalizando que não com a cabeça).

Pesquisadora- “Por que nessa escola ninguém briga?”

Catarina- “Porque não.”

Tal manifestação das crianças está diretamente relacionada com os aspectos físicos da instituição. No caso dessa escola, em particular, observa-se um grande número de crianças disputando o mesmo espaço, os mesmos brinquedos e muitas vezes as práticas pedagógicas centralizam suas ações na contenção das crianças para se evitar brigas e acidentes. Portanto a função disciplinadora da escola aparece dando a tônica aos relatos das crianças sobre suas vivências nos espaços educacionais. No diálogo abaixo ao apresentar o desenho da escola real e da escola ideal, observamos como a criança em questão parece não ter compreendido a necessidade de haver regras na escola. Ela entende a existência da regra, mas parece não saber o porquê de certas condutas. Ao se referir à escola real:

Pesquisadora- “Nessa escola que você estuda, tem regras?”

Rodrigo- “Tem... muitas regras!”

Pesquisadora- “Díficeis de cumprir?”

Rodrigo- “Difícil.”

Pesquisadora- “Você sabe quais são as regras desta escola?”

Rodrigo- (sinaliza que não com a cabeça).

Pesquisadora- “Não?”

Rodrigo- “Se comportar, não bater no amigo e falar... esqueci. A gente vai lá na frente e fala alguma coisa. A Professora falou que tem que pedir desculpa pro amigo e umas coisas que eu esqueci.”

A narrativa dessa criança parece indicar a falta de significado em relação ao que é necessário ser cumprido na convivência na escola – e que não apresenta sentido para ela - ela não se lembra do que a professora diz sobre bater nos amigos. E ao contrário disso, a se referir a escola dos sonhos, a criança elege uma única regra, o que parece sinalizar o seu incômodo com uma organização escolar com privações e que se apresenta por demais prescritiva. Vejamos:

Pesquisadora- “E nessa escola? Tem regra? (mostrando o desenho da escola ideal)

Rodrigo- “Tem... só uma.”

Pesquisadora- “Qual é a regra dessa escola?”

Rodrigo- “Não bater no amigo, não machucar, não pegar o amigo e machucar aqui ou em qualquer lugar.”

Neste sentido, Campos et al (2006) ao ouvir crianças em diversas realidades, apresenta em seu trabalho que a função disciplinadora e formadora de hábitos da instituição é mencionada por vários grupos de crianças de educação infantil. Para além da função de disciplinar o corpo e a vontade das crianças pudemos verificar que para algumas crianças cumprir estas determinações se configura como uma árdua tarefa. Nas atividades de pesquisa pudemos verificar isso a partir de uma criança que tinha dificuldade de sentar na a roda de conversa. No momento em que a criança fala sobre suas preferências na escola:

Pesquisadora- “O que você acha ruim aqui na escola?”

Rafael- “Sentar.”

Imediatamente me lembrei do primeiro momento da roda de conversa, quando justamente havia sido solicitado que esta criança se sentasse porque estava se arrastando embaixo da cadeira:

Pesquisadora- “Está faltando uma pessoa...Você não vai sentar, Rafael?”

Rafael- “Eu estava só arrastando ali no chão.”

Pesquisadora- “Estava o quê?”

Rafael- “Arrastando ali no chão.”

Pesquisadora- “Entendi. Por que você estava se arrastando no chão?”³⁴

³⁴ Algumas crianças falam muito baixo e nestes casos achamos por bem repetir a resposta da criança confirmando o que a criança diz, auxiliando assim na transcrição dos diálogos.

Rafael- “Pra eu ver se estava bem o meu corpo.”

Pesquisadora- “Ah, pra você ver se seu corpo estava bem? E está tudo bem agora?”

Rafael- “Está.”

As relações entre adulto-crianças nas instituições educacionais escolares assumem um caráter disciplinador, mesmo que a centralidade das práticas não esteja voltada para esta finalidade. A força da cultura escolar que impõe que o bom aluno é o ouvinte que realiza o que lhes é proposto toma forma já na educação infantil. Portanto as relações adulto-criança parecem indicar que estas ficam conformadas ao modo como a criança se comporta e as ações que se focam nos aspectos de condicionamento do corpo: sentado e quietinho. Os aspectos afetivos parecem permanecer em segundo plano, neste particular não é difícil entendermos porque para a criança é importante segurar a mão da professora: “as crianças naturalmente desejam entregar-se aos adultos” (FRIEDMAN, 2014, p. 24). Observamos que em apenas um encontro Beatriz busca essa aproximação com a pesquisadora.

Beatriz- “Esta é uma escola diferente dessa.” (escola ideal)

Pesquisadora – “O que tem diferente dessa?”

Beatriz – “Tem você.”

Pesquisador- “Tem eu? E o que mais?”

Beatriz – “Tem os professores.”

Pesquisador- “Porque esta escola é melhor que esta?”

Beatriz- “Porque pode fazer qualquer coisa.”

A atuação de adultos e de crianças na educação infantil precisaria, ao nosso ver, encantar aqueles que ali desenvolvem seu trabalho, as crianças e suas famílias, assim como o entorno da instituição de educação infantil, por meio de ambientes acolhedores e potencialmente educativos para todos(as), condição fundamental para o desenvolvimento dos preceitos da solidariedade, da ética, da criatividade, visando um desenvolvimento pleno da pessoa humana.

4.1.4 A importância do lúdico para as crianças

Ao lado das categorias elencadas acima e que dizem respeito às concepções de educação infantil, ao espaço-ambiente-movimento e às relações entre os sujeitos que fazem a

Educação nessas instituições educacionais, o lúdico apresenta-se como o meio natural e fundamental de expressão das crianças.

Pela observação e pela escuta sensível das crianças, pode-se aferir o como estas veem e interpretam o mundo à sua volta. A imaginação e a inventividade são fundamentais para a expressão do protagonismo das crianças. Nesse sentido, as pesquisas com crianças – entendendo-as sujeitos de pesquisa e não objetos de pesquisa – nos colocam desafios – por necessitar certo desapego (mesmo que temporário) de convicções e de teorias, buscando conexões com as crianças reais que se apresentam todos os dias nas instituições de educação infantil.

Ao lado da necessidade de se compreender e contextualizar o mundo atual que as crianças vivem, marcado por rápidas transformações sociais, políticas, econômicas e familiares, é preciso dar um destaque para o papel do consumo, do consumismo e da baixa qualidade das relações humanas que se apresentam na atualidade, de maneira geral, efêmeras, o que coloca um grande desafio para a pesquisa com crianças, pois, ao se buscar entender aspectos singulares dos grupos infantis, a contextualização se faz necessária para que as leituras e análises do que acontece com as crianças sejam reais, mesmo que se construam por meio de múltiplas visões. As crianças falam, se expressam e se manifestam com seus corpos e com suas múltiplas linguagens, em geral. Na roda de conversa sobre suas produções acerca do que gostam na escola, Rodrigo e Aline afirmam que o brinquedo é melhor que comida. Rodrigo fala de sua preferência por carrinhos, citando o dia do brinquedo, dia este em que é permitido que cada criança leve um brinquedo seu para a escola:

Pesquisadora- “Então de bom da escola, o melhor de tudo é a comida? Ou tem alguma coisa que é melhor que comida aqui na escola?”

Rodrigo- “É.... Brinquedo.”

Aline- “Brinquedo.”

Pesquisadora- “E aqui é bom brincar de carrinho?”

Rodrigo- “É. Eu já trouxe.”

Pesquisadora- “Você trouxe carrinho?”

Rodrigo- “É pequeno. Porque minha mãe não deixa trazer um grande.”

Pesquisadora- “Tem algum carro que você gosta mais?”

Rodrigo- “É o que abre o porta-malas, a porta. Minha mãe vai comprar um desse pra mim. Lá no shopping. Primeiro tem que ganhar o dinheiro do tio.”

Aline- “Primeiro tem que ganhar o dinheiro.”

Pesquisadora- “Você vai ganhar dinheiro do seu tio para comprar o carrinho.”

Rodrigo- “A minha mãe vai ganhar um dinheiro pra comprar um carrinho.”

Nos capítulos iniciais deste trabalho destacamos a importância da dimensão lúdica no trabalho com crianças pequenas em escolas de educação infantil. Essa importância se deriva da necessidade de não categorizarmos as ações das crianças de forma estanque e fragmentada, pois a expressão da criança é inteira, global. O conteúdo da expressão lúdica é de responsabilidade e tem intencionalidade da própria criança – que sente prazer e se delicia, aberta que está a diferentes possibilidades.

Olhar as crianças com envolvimento e compromisso, observá-las e escutá-las com sensibilidade e atenção interpretando os significados e os sentidos que ela atribui às situações, parece-nos como fundamental para o trabalho do(a) professor(a) de educação infantil. As teorias, por sua vez, nos ajudam a configurar esse cenário diverso de expressões e de linguagens – mas não podem se sobrepor a essas expressões e linguagens – o que significa uma certa inversão epistemológica: acolher primeiro a voz da criança e assim buscar um diálogo teórico. A seguir apresentamos um desenho em que a criança aponta o parque da escola como um espaço lúdico.

Figura 6: O parque



Fonte: Produção das crianças durante as abordagens de pesquisa

Brincar é a fase mais importante da infância e do desenvolvimento humano e um espaço importante para a posterior formação de conceitos – que guiarão o pensamento abstrato da criança, abrindo perspectivas para o pensamento, a dúvida, a incerteza. A aprendizagem que se baseia na dimensão lúdica se aproxima de uma aprendizagem significativa, desafiadora, que levem a criança a desestabilizar e reequilibrar funções, obtendo sensações de bem-estar e de felicidade. Ao brincar, a criança desenvolve autoestima, a compreensão etc. O relato abaixo dá conta disso:

Pesquisadora- “E o que é isso, Catarina?”

Catarina- “A escola.”

Pesquisadora- “E o que é isso aqui?”

Catarina- “Pessoas.”

Pesquisadora. “Pessoas. Essa parte aqui que é a escola dos sonhos. A escola que você gostaria de ter. Como seria essa escola?”

Catarina- “É o recreio.”

Pesquisadora- “Tem recreio? O que você desenhou aqui?”

Catarina- “O escorregador, areia e o balanço.”

Parece-nos que a educação das crianças necessita que os adultos entrem no mundo delas, para compreender seus lugares e visões, seus sonhos, as regras dos seus jogos, o desejo e o prazer de conhecer e de aprender.

Segundo Oliveira:

Quando o professor ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de certas tarefas – tais como empilhar blocos, narrar um acontecimento, recontar uma história, fazer um desenho, consolar outra criança que chora etc – são criadas condições para desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas pelas crianças, que têm experiências de aprendizagem e de desenvolvimento diferentes de crianças que têm menos oportunidades de interação e de exploração. (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Para Chateau (1987) brincar é viver e faz parte da essência do ser humano e da criança pequena. A criança aprende brincando e brinca aprendendo. Segundo Chateau (1987, p. 14): “uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar.”

Referimo-nos aqui à dimensão lúdica das atividades não dirigidas pelo adulto, porém organizada de forma intencional e planejada, tornando-se ambiente de desafio e de prazer em aprender para crianças e também para os educadores. Nos jogos e brincadeiras a criança se

desenvolve de forma integral, expressando impulsos internos e, ao mesmo tempo estão presentes a afetividade, a sociabilidade, sentimentos como respeito e solidariedade, além da cognição, como no desenho a seguir:

Figura 7: O carro preso na árvore



Fonte: Produção das crianças durante as abordagens de pesquisa.

É na infância, como a idade do possível, que as crianças desenvolvem atenção, imitação, memória e imaginação. Aperfeiçoam ainda a capacidade de se socializar, de compreender e criar regras e de desempenhar papéis sociais, podendo inclusive lidar com complexas condições psicológicas por meio do brincar, da vivência de papéis sociais, da definição do tema, do enredo e do desenrolar da trama na brincadeira – atividade que absorve a criança de forma única e promove sua identidade pessoal.

As Rodas de Conversas com as crianças, como afirmado anteriormente, tiveram como suporte os diálogos e os desenhos produzidos pelas crianças e ao narrarem o que desenharam foi evidenciado o modo como o lúdico compõe as construções que as crianças fazem da realidade. Friedman (2014) nos oferece importantes contribuições quanto aos aspectos da Antropologia da infância que coadunam ao conceito do enigma da infância anunciado por Larrosa (2013) e que junto a outras contribuições dão suporte teórico a esta produção. No que tange a dimensão lúdica da infância, faz sentido considerar que o olhar adultocêntrico desconsidera que para a criança não há uma sobreposição da realidade sobre o faz-de-conta, como no mundo dos adultos, para elas a realidade e a imaginação compõem a percepção de como ela se vê em relação ao mundo.

Friedman (2014) afirma que as crianças se utilizam de linguagens simbólicas não verbais para se expressarem e se comunicarem: “dentre elas podemos citar a linguagem dos sons, a do toque, a da fala e da escrita, a dos cheiros, a dos sabores, a da arte, a do brincar, a dos gestos, a dos sonhos” (p. 27). Para além do faz- de- conta como linguagem, intencionamos que nas ações de brincadeira das crianças percebessem aquilo que lhes é aprazível, as situações que podem assujeitá-los, ignorando o respeito e a valorização como sujeito de diretos. Para Fleury (1995) há a necessidade da reserva de tempo para se desvelar a criança que existe no aluno, bem como dedicar-se ao conhecimento da representação que a criança faz os papéis de aluno e de professora.

Para além de apenas trazer essas informações das crianças, observamos que temos um campo de descoberta a se debater, refletir sobre as concepções que estão por trás desta representação, um verdadeiro enigma a ser a desvendado: a infância. “Ao franquear esta porta, iremos nos deparar com um universo repleto de tesouros que irá nos revelar linguagens pouco conhecidas por nós: as linguagens simbólicas” (Friedman, 2014, p. 28). Os desenhos a seguir reforçam a dimensão lúdica das crianças ao recriarem a ideia de escola. Uma das crianças após fazer um pequeno rabisco circular percebeu que o que fizera assemelhava-se a um furacão e outras duas fazem suas representações do prédio da escola e da quadra.

Figura 8: O furacão



Fonte: Produção das crianças durante as abordagens de pesquisa.

Figura 9: A escola**Figura 10: O basquete**

Fonte: Produção das crianças durante as abordagens de pesquisa.

Para dar um panorama geral das narrativas das crianças para as professoras, não nos focamos em um momento único da pesquisa, assim, selecionamos frases disparadoras de reflexão entre os momentos de Roda de Conversa e da brincadeira de faz-de-conta de escolinha, as quais acreditávamos representarem as vozes das crianças. Na figura a seguir apresentamos as frases selecionadas para o encontro de Grupo Dialogal com as professoras, com o objetivo de provocar reflexões sobre suas concepções e práticas.

Figura 11: As frases disparadoras

“Quando se aposenta vai pra praia, vai pro shopping...”

“Você é aluno, vai sentar!”

“Eu gosto de ler história, eu gosto de ir no parquinho, de pular corda, pode desenhar... pode fazer quase tudo.”

“- A comida.”

“- Sentar.”

“- O parque.”

“[...] A nossa Professora não deixa fazer muitas coisas.”

“Quando fica de castigo, sentado [...]”
“[...] quando fica machucando os outros.”

“Quando não pode brincar com nada... nem escrever, nem desenhar [...]”
“[...] fica de cabeça abaixada.”

Fonte: Produção da pesquisadora com base nas narrativas das crianças.

Na Roda de Conversa, no momento em que as crianças explicitaram o que desenharam, selecionamos algumas frases relacionadas aos desenhos do que gostavam e o que não gostavam na escola: “-A comida”; “-O parque”; “-Sentar”.

Durante a Roda de Conversa foi questionado às crianças se haviam situações na escola de educação infantil que lhes eram agradáveis ou desagradáveis, momentos que ficaram felizes ou tristes, sendo selecionadas duas frases que ilustravam as práticas que as crianças vivenciam na educação infantil:

Frase 1- “Eu gosto de ler história, eu gosto de ir no parquinho, de pular corda, pode desenhar... pode fazer quase tudo.”

Frase 2- “Quando fica de castigo, sentado... quando fica machucando os outros.”

A este questionamento, as crianças narraram outras situações, como relembrar situações da professora que os colocava de castigo e que havia se aposentado e a denúncia do desconforto do momento de espera para o almoço:

Frase 1 - “Quando se aposenta vai pra praia, vai pro shopping...”

Frase 2- “Quando não pode brincar com nada... nem escrever, nem desenhar... de cabeça abaixada.”

Nos diálogos ocorridos durante a brincadeira de faz-de-conta de escolinha foram selecionadas falas das crianças que remetem ao modo como as crianças percebem as manifestações da cultura escolar:

Frase 1 “...A nossa Professora não deixa fazer muitas coisas.”

Frase 2 - “Você é aluno, vai sentar!”

A partir destas frases-chaves para a pesquisa iniciamos os preparativos para a abordagem com as professoras no Grupo Dialogal, que exploraremos mais adiante. Entre o que foi dito, havia um grande número de afirmações das crianças que poderiam proporcionar diversas possibilidades formativas aos professores, contudo, para que conseguíssemos seguir com o nosso propósito nesta pesquisa selecionamos o que se mostrou comum nas narrativas das crianças e, ao mesmo tempo, que pudesse apresentar as manifestações das crianças com relação à escola e às professoras de modo que se produzissem reflexões sobre concepções, práticas e o fazer educativo e pedagógico desenvolvido por essas profissionais e que pudessem posteriormente, ser considerado para a formação de professores.

4.2 Os achados de pesquisa no Grupo Dialogal

A abordagem inicial da pesquisa foi realizada durante a Hora Atividade Coletiva dos professores³⁵ para apresentar a pesquisa e identificar se havia interesse do grupo em participação. Estavam presentes cinco professoras, sendo uma professora eventual³⁶. Com o convite aceito pelos professores, o próximo passo se constituiu na abordagem das crianças. Foi acordado com as professoras (todas as mulheres) que o convite para as crianças participarem da pesquisa seria realizado nas sete turmas e as atividades serem feitas diretamente nas salas pela pesquisadora, sendo quatro turmas de Estágio I (crianças de 4 anos de idade) e três de Estágio II (crianças de cinco anos de idade).

Na primeira reunião para realização do Grupo Dialogal, a proposta foi que os professores pudessem falar sem interferência, podendo ampliar suas compreensões sobre o tema da pesquisa. Houve uma sequência para facilitar o diálogo e o desenvolvimento do trabalho de campo: a) no primeiro momento os professores foram convidados a falar brevemente sobre seus percursos formativos; b) o segundo passo foi o convite para falarem de suas infâncias e as experiências mais significativas e de como veem as crianças e a infância hoje, fazendo a comparação com a infância que tiveram; c) a seguir, houve o convite a que falassem sobre as motivações para o trabalho na educação infantil, destacando as razões que as levaram à essa escolha profissional; d) foi solicitado ainda que falassem sobre as satisfações no trabalho com as crianças e na escola, destacando o que satisfaz, o que não satisfaz e por quê; e) por último, foi solicitado que cada uma definisse o que é ser um professora de educação infantil.

O segundo encontro para o grupo dialogal ocorreu três semanas depois, após o trabalho de campo realizado com as crianças. Este momento se destinou a apresentar às professoras o que foi produzido com as crianças, assim, foi realizada exposição dos desenhos das crianças (sem identificação das crianças) com relação às duas categorias de temas propostos para elas: o que gosta/o que não gosta na escola e a escola real/a escola dos sonhos. Também foram apresentados às professoras folhas impressas com frases ditas pelas crianças durante as rodas de conversa e a brincadeira de faz-de-conta de escolinha sobre infância e escola, conforme Figura 11 (p. 96).

³⁵ Na Rede Municipal de Educação de Guarulhos, lócus de nossa pesquisa, a Hora de Trabalho Coletivo dos professores é chamada de hora-atividade e acontece pelo menos três vezes por semana com duração de uma hora, havendo também pelo menos duas horas remuneradas de trabalho individual/estudo. A carga horária de trabalho direcionada para estudo o de trabalho

³⁶ A professora titular estava afastada e uma professora contratada assumiu a classe.

Em seguida foi apresentado aos professores um vídeo³⁷ da brincadeira de faz-de-conta de escolinha. No momento em que as professoras apreciavam as produções, sendo convidadas à reflexão do que aquelas produções poderiam sinalizar e quais significados estavam sendo expostos naquelas narrativas orais e visuais das crianças, sendo acompanhadas por reações do grupo e também por reações individuais.

Este foi o ponto de partida para a atividade de Grupo Dialogal. Neste dia a participação ocorreu de maneira diferente do primeiro encontro, as professoras que estiveram mais ativas na primeira ocasião, falaram menos neste segundo encontro e as professoras que participaram menos no primeiro encontro, neste segundo estiveram ativas no debate. A condução do trabalho neste encontro buscou com que as professoras explicitassem suas impressões sobre o que foi apresentado, identificando em que as narrativas (orais e visuais) das crianças poderiam colaborar com a melhoria da qualidade do trabalho que realizam com as crianças. Apresentaremos agora uma síntese da problematização ocorrida nos encontros do Grupo Dialogal.

4.2.1 Problematização

Ao iniciarmos este trabalho de pesquisa, conforme já descrito anteriormente, tivemos como desafio inicial encontrar uma escola que atendesse educação infantil e que as professoras aceitassem o convite de participação que implicaria na observação das aulas. Com a negativa da primeira escola, iniciamos o trabalho com a segunda escola considerando as resistências que poderiam ocorrer no processo e o trabalho inicial de apresentação do objetivo da pesquisa foi crucial para que as professoras pudessem se envolver com a pesquisa. O trabalho com o grupo de professoras, como afirmamos anteriormente, ocorreu no período de hora atividade. Foram realizadas três horas atividades, sendo a primeira para o convite, que foi aceito. Neste momento foi solicitado que as professoras preenchessem o questionário com seus dados, assim como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) desta pesquisa.

Uma semana depois ocorreu o primeiro encontro, em que iniciamos o Grupo Dialogal, em que as professoras puderam explicitar suas lembranças de infância e concepções acerca da infância e da formação de professores, além de abordarem os desafios para a docência na

³⁷ O vídeo em questão continha dois minutos e cinquenta e quatro segundos com variadas situações que ocorreram na brincadeira de faz de conta de escolinha.

educação infantil. De modo geral, neste primeiro encontro, as professoras se mostraram envolvidos com o diálogo proporcionado, foi um debate agradável de ideias e concepções, tendo a pesquisadora exposto alguns pontos de vista. Tal conduta teve como intenção a aproximação com os sujeitos participantes, de modo a deixar o momento disponível para que fossem expostas as convicções do grupo acerca do que estava sendo debatido.

Apesar do esforço para que o foco deste momento fosse o acontecimento do grupo dialogal, nas duas oportunidades os professores acompanharam a metodologia utilizada com atividades paralelas, sejam na forma de conversas sobre tarefas de registro ou recorte de papel (atividades preparatórias à aula com as crianças).

Por considerar o tempo de hora-atividade imprescindível aos fazeres das professoras fora do momento em que estão com as crianças, não nos opusemos neste particular, deixando que elas se sentissem a vontade e o debate desenvolvido fosse atraindo os olhares e atenção das docentes de maneira espontânea, mas um princípio ético de nossa parte era respeitar o tempo/espço que fora construído a partir dos usos e costumes daquele grupo. Nossa intenção ao chegar ao chão da escola não era sobrepor os cânones da academia aos saberes ou fazeres das professoras participantes da pesquisa, porque estas estavam em mais um dia de trabalho e nossa intenção era justamente captar a realidade de uma escola de educação infantil em seu cotidiano, para a produção de dados genuínos e por isso, confiáveis.

No segundo encontro, emergiu um interessante debate sobre as narrativas das crianças suscitadas pelos desenhos, roda de conversa e Grupo Dialogal. Neste dia as professoras estavam bem ocupadas, tinham documentos por entregar e conforme o que dissemos anteriormente, respeitamos esse ambiente e situação e esperamos que o grupo estivesse reunido para iniciarmos, o que ocorreu com atraso. Novamente buscamos envolver o interesse das docentes ao que estava sendo apresentado. A partir dos desenhos e das narrativas das crianças apresentadas de forma impressa, iniciou-se um processo de inquietação, seguindo o passo seguinte – a apresentação do vídeo que atuou de modo decisiva na desestabilização do grupo. Embora houvesse uma diversidade de elementos e representações, uma palavra deu a tônica ao início do debate: “aluno” – Por que aluno? – mais adiante voltaremos ao termo “aluno”.

Antes de iniciarmos a análise dos dados produzidos nesta pesquisa, apresentamos o modo como estes dados foram produzidos junto às professoras participantes do estudo. Foram realizadas duas reuniões para Grupo Dialogal em dois dias diferentes, no início da ida a campo de pesquisa – totalizando 39 minutos de diálogo com as professoras e no último dia do trabalho de campo teve 38 minutos de duração aproximadamente de diálogo efetivo.

Durante o processo de análise dos dados produzidos, realizamos o levantamento de temas presentes nas falas das professoras, que foram agrupados em categorias e que serão utilizadas na triangulação dos dados, a saber: Concepções; Trabalho na Educação Infantil; Relação Adulto-Criança; Reflexões/Desestabilizações; Formação e Práticas dos Professores; Relação dos professores com a pesquisa.

Quadro 2: Temas e categorias a partir do Grupo Dialogal

Código	Tema	Categoria
CC/A	<i>Concepção de Criança/Aluno</i>	Concepções
CDI	<i>Concepção de Desenvolvimento Infantil</i>	
CF	<i>Concepção de Formação</i>	
CEI	<i>Concepções de Educação Infantil</i>	
LEI	<i>Lúdico na Educação Infantil</i>	
CC/I	<i>Concepção de Criança/Infância</i>	
CFA	<i>Concepções de Famílias</i>	
CE	<i>Concepções de Escola</i>	
CE/F	<i>Concepções de Escola/ das Famílias</i>	
CSD	<i>Criança Sujeito de Direitos</i>	
QE	<i>Qualidade da Educação</i>	
VRE	<i>Visão da Realidade da Escola</i>	
LI/EI	<i>Lembranças da Infância/ Educação Infantil</i>	
II	<i>Institucionalização da Infância</i>	
CU ES	<i>Cultura Escolar</i>	
RTEI	<i>Requisitos para o Trabalho na Educação Infantil</i>	Trabalho na Educação Infantil
CT/P	<i>Condições de Trabalho dos Professores</i>	
CF	<i>Concepção de Formação</i>	
OP/EI	<i>Opção Profissional/ Educação Infantil</i>	
DD	<i>Desafios da Docência</i>	
RAC	<i>Relação Adulto Criança</i>	Relação Adulto-Criança
RAC/A	<i>Relação Adulto Criança/ Adultocentrismo</i>	
RAC	<i>Relação Adulto-Criança</i>	
ASS	<i>Assujeitamento</i>	
RAC/ LO	<i>Relação Adulto Criança/ Colocar-se no Lugar do Outro</i>	
DA/RC	<i>Desresponsabilização pelos acontecimentos/ Responsabilização da Criança</i>	
RH – PA	<i>Relações Homólogas/ Professor-Aluno</i>	
VA/ EI	<i>Vínculos e Afetos na Educação Infantil</i>	Reflexões/ Desestabilizações
DDP	<i>Deslocamentos/Desestabilização dos Professores</i>	
RP	<i>Reflexão dos Professores</i>	Formação e Práticas dos Professores
QF	<i>Qualidade da Formação</i>	
FVH	<i>Formação em Valores Humanos</i>	

ATP	<i>Articulação teoria e prática</i>	Relação dos professores com a pesquisa
DP	<i>Desconfiança com a Pesquisa</i>	
CP	<i>Confiança na Pesquisa</i>	
EP	<i>Ética na Pesquisa</i>	

Fonte: Produção da pesquisadora

4.2.2 Concepções

Conforme já observamos em outras partes deste trabalho, a forma como a sociedade e as pessoas em geral veem as crianças e as infâncias norteia o modo de tratá-las, como uma concepção dinâmica que acompanha as transformações da sociedade e, sobretudo das famílias. Nas instituições educativas em geral, ocorre o mesmo, ou seja, as concepções dos sujeitos que atuam nas escolas interferem diretamente na organização dos espaços, ambientes, nas atividades, nas relações etc.

Na análise dos dados produzidos percebemos que as concepções individuais das professoras eram muito próximas, de modo que a fala de uma era completada pelos comentários das demais. Conforme o Quadro 3 observamos as concepções recorrentes nas falas:

Quadro 3: As concepções

<i>Concepção de Criança/Aluno</i>
<i>Concepção de Desenvolvimento Infantil</i>
<i>Concepção de Formação</i>
<i>Concepções de Educação Infantil</i>
<i>Lúdico na Educação Infantil</i>
<i>Concepção de Criança/Infância</i>
<i>Concepções de Famílias</i>
<i>Concepções de Escola</i>
<i>Concepções de Escola/ das Famílias</i>
<i>Criança Sujeito de Direitos</i>
<i>Qualidade da Educação</i>
<i>Visão da Realidade da Escola</i>
<i>Lembranças da Infância/ Educação Infantil</i>
<i>Institucionalização da Infância</i>
<i>Cultura Escolar</i>

Fonte: Produção da pesquisadora

O conceito de “devir” (Abramowicz, 2003); (SARMENTO, 2016) apontado no primeiro capítulo desta pesquisa tomou forma nas narrativas das professoras, sobretudo no tange a concepção de criança/aluno como opostos. Abaixo temos uma fala de uma professora que compreende que a criança na educação infantil necessita se enquadrar na cultura escolar, sobretudo ao que se refere à seriação.

Renata- “Não sou professora particular e conforme ela for mudando de série, vai ser mais alunos ainda, mais difícil ainda, talvez seja o momento de professor nem saber o nome dela direito... dependendo da quantidade de alunos que tiver na sala”.

É possível observar na fala da professora a preocupação que a criança se adapte às demandas futuras de sua vida de estudante. Mesmo estando na educação infantil, a professora antevê uma dificuldade no ensino fundamental II, momento em que a criança terá em seu cotidiano não apenas um, mas vários professores. A adaptação aos rituais e aos costumes próprios à cultura escolar baliza a identificação da criança com a representação do que é o *bom ou mau aluno*. A conformação com as regras e o seu desempenho acadêmico parece configurar as concepções das professoras acerca da concepção de criança/aluno no ambiente escolar, conforme vemos nos relatos abaixo.

Laura- “O ‘bonitinho’ da Adriana ficou tranquilinho, fazendo a lição dele.” ... “O que ela vai falar? O aluno dela é um exemplo.” (risos).

Renata- “Só que as lições dela todas eram assim: ‘parabéns; excelente; que lição caprichada que você fez Aline; nossa Aline! Cada dia sua lição está mais bonita; que lindo, parabéns!’. As lições dela eram todas assim.”

De uma ideia de criança como vir a ser (ARIÈS, 1978) historicamente conquistou-se uma condição de maior destaque na sociedade brasileira da criança, com direitos e uma situação legal que alça a criança e as infâncias, gerando também sentimentos ambivalentes, conforme Kramer afirma:

O sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela paparicação dos adultos, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da ‘moralização’ e da educação feita pelo adulto (KRAMER, 2003, p. 18).

No caso brasileiro, as instituições de educação infantil seguiram o modelo americano de pré-escolas, como preparatórias à escola obrigatória. Assim, na década de 1970 e 1980, por pressão das camadas populares houve significativa expansão da educação infantil (creches e

pré-escolas, de responsabilidade dos municípios), sendo que atualmente a pré-escola (o atendimento de crianças de 4 e 5 anos) está em vias de ser universalizado, visando atender a Emenda Constitucional n. 59/2009³⁸ e do Plano Nacional de Educação (Lei Federal n. 13.005/2014). A ideia do direito à Educação como direito da criança e não necessariamente da família, representa um grande avanço social e educacional, em que pese o aumento da oferta de vagas na educação infantil, trata-se de conquistar a qualidade social, fruto de uma educação integral, holística e que veja a criança em sua totalidade.

A Sociologia e a Antropologia da Infância nos ajudam a compreender a criança e as infâncias como construções históricas e como produtores de cultura e protagonistas de seus processos formativos, nas ações de educar e de cuidar. Na prática são várias as concepções sobre criança, infâncias e educação infantil, esta última, segundo as orientações legais e a produção na área, devem estar dirigidas à criança, o que provoca desafios. Segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2008, p.22):

Um dos maiores desafios para os quais nos colocou a Pedagogia da Infância provém de ter mostrado que a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação.

Compreender as crianças como sujeitos, estarmos abertos aos seus questionamentos na relação que estabelecem com seu meio e com as construções históricas que a precederam, contextualizada social, econômica e socialmente, faz com que seja muito importante saber como as crianças que adentram as instituições educativas se vem nesses ambientes, para que se possa melhor acolhê-las e proporcionar interações produtivas e que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem - que busquem refletir de forma crítica aos diferentes condicionantes orientadores das formas de organização do trabalho pedagógico das crianças como condutas humanas em suas múltiplas dimensões.

Apesar de haver instrumentos legais que garantem às crianças a condição de sujeitos de direitos conforme já foi dito, há um vasto campo de estudo acerca da participação da criança e sua atuação nos diversos contextos (CRUZ, 2008); (PASSEGGI, 2014); (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008). Entendemos que tais estudos justamente buscam

38 Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

legitimar e provar que as crianças são sujeitos de direitos - cidadãos que participam da sociedade em que estão inseridos, influenciando e sendo influenciados por ela – desvelando, por vezes, a criança na condição de assujeitado, reconduzindo o debate sobre a criança como sujeito de direitos. Assim, os estudos da Sociologia e da Antropologia da Infância buscam contribuir para que seja abandonada a representação da criança como o “devir”.

4.2.3 Condições de trabalho e práticas pedagógicas

Ao lado das concepções que os professores em geral têm sobre crianças, infâncias e educação infantil, consideramos importante contextualizar a forma como os professores brasileiros cumprem seu ofício nas escolas de educação básica. Os temas da formação, da jornada de trabalho, dos salários e das condições objetivas de trabalho nas escolas estão presentes na maioria dos estudos sobre o trabalho docente na atualidade, cujos resultados apontam para a precariedade e a proletarização do trabalho docente, o que faz com que muitos profissionais se movimentem durante o dia em várias escolas, apresentando um cenário crítico. Segundo estudo organizado por Gatti & Barreto (2009) patrocinado pela Unesco/Fundação Carlos Chagas: a maioria dos profissionais encontra-se na educação básica, com salários baixos, sem opções de carreira profissional e com problemas em seus processos de formação, com significativa parcela de mulheres professoras atuando na educação infantil e no ensino fundamental, uma ideia ainda naturalizada da escolha feminina pela Educação.

O estudo ainda assinala a pouca atratividade da profissão e vocação, uma vez que a profissão docente é indicada como segunda ou terceira opção profissional até que se consiga algo melhor profissionalmente.

No caso de professores da educação infantil – as relações de gênero são a base das identidades dessas profissionais que se dividem nas ações entre o educar e o cuidar, sendo seus saberes profissionais construídos ao longo do ciclo de vida pessoal e profissional.

Gomes (2013) em investigação com professoras de creches e pré-escolas afirma que:

Consideramos a complexidade dos processos formativos e sua não linearidade. Nesse sentido, enfatizamos a importância do resgate dos saberes da experiência, reconhecendo que, em se tratando de educação de adultos, os saberes invisíveis de cada um construídos no processo formativo na escola, na família e na sociedade, merecem ser trazidos à reflexão para serem ressignificados individual e coletivamente. (GOMES, 2013, p. 216).

Sobre as práticas pedagógicas dos professores é importante assinalar a insuficiência de uma formação tecnicista que prepara os professores de forma prescritiva, que dominou os currículos dos cursos de formação de professores e que ainda se mantém em muitos cursos e também em ações de formação contínua nas escolas e fora delas.

Em suas práticas, os professores, em geral, colocam em relação vários saberes, os saberes construídos na condição de estudantes e nas interações produzidas nas escolas e com os estudantes, nesse caso, as crianças, não sendo possível ser entendido como um trabalho simplesmente técnico. O professor em sua ação com crianças, faz uso de técnicas como meios para a promoção do processo ensino-aprendizagem. Ele é, portanto, um mediador de conhecimentos historicamente produzidos, por um saber-fazer próprio.

O trabalho dos professores está permeado de atividade intelectual – o que significa que faz parte de suas ações a reflexão sobre os princípios que servem de base às suas práticas, juntamente com a análise crítica das condições de vida e de trabalho. A prática do professor revela as culturas que ele coloca em relação junto ao seu grupo de estudantes, suas visões de mundo e suas formas de agir em sociedade. A incerteza e a imprevisibilidade que caracterizam a sociedade atual também se manifestam no cotidiano de trabalho dos professores, de modo que não é possível a existência de rotinas rígidas e que não podem ser alteradas no dia-a-dia.

O professor da educação básica, e em especial, o professor de crianças pequenas em creches e pré-escolas, precisaria resgatar a sua importância diante da sociedade. Um profissional que desenvolve em sua ação mais que a maternagem – um sujeito central no processo educativo das novas gerações e que articula saberes de várias procedências, a partir de suas concepções e crenças.

4.2.4 Relações adulto-criança e famílias

As relações entre adultos e crianças, conforme já manifestado nesse trabalho é aspecto central na educação infantil e está condicionada à existência de um ambiente de confiança e a apropriação das crianças dos espaços e tempos da instituição. Se a rotina de atividades na educação infantil é apropriada pela criança de forma espontânea, a mesma consegue antecipar as ações, contendo sentimentos que favorecem um ambiente de bem-estar. A flexibilidade da rotina, considerando as necessidades das crianças é um fator a ser considerado no planejamento das atividades.

Luz (2010) nos traz importantes contribuições para este debate das relações na educação infantil, ao afirmar que o adultocentrismo “se expressa quando o modo de se comportar do adulto é considerado o jeito mais correto e superior de lidar com a realidade” (p. 24). Assim se foca a tarefa educativa no lapidar a criança para que seu comportamento se assemelhe ao do adulto.

Consideradas como sujeitos, as crianças precisam ter visibilidade no ambiente da educação infantil – de modo que seus sentimentos e emoções sejam reconhecidos e atendidos pelos adultos, além de atendimentos individualizados, caso necessário, com base na condição da criança. Situações de constrangimento e de exposição das crianças são inaceitáveis em um ambiente de educação e de cuidados em que os adultos são figuras de referência para as crianças pequenas. Conforme Freire (1996) a força de pequenos atos na relação professor-alunos pode exercer uma ressignificação das relações.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (FREIRE, 1996, p. 42).

A compreensão dos professores das múltiplas linguagens e os sentimentos que envolvem as expressões das crianças pequenas e o domínio de habilidades com ações pedagógicas que potencializem essas linguagens - são fundamentais no trabalho pedagógico na educação infantil.

As relações dos educadores com as famílias supõem as crenças e convicções de ambos sobre famílias e sobre escola – nesse caso - de educação infantil. A expansão das oportunidades educacionais, a antecipação da escolaridade das crianças pequenas com o ensino fundamental de nove anos – tem trazido consequências nas rotinas de trabalho na educação infantil, no perfil dos professores, nas transformações sociais e das famílias nas últimas décadas no Brasil e tem servido para modificar a forma como essa relação se estabelece.

As relações dos educadores com as famílias supõem ainda as crenças e convicções de ambos sobre famílias e sobre escola – nesse caso- de educação infantil. A expansão das oportunidades educacionais, a antecipação da escolaridade das crianças pequenas com o ensino fundamental de nove anos – que tem trazido consequências nas rotinas de trabalho na educação infantil, o perfil dos professores, as transformações sociais e das famílias nas últimas décadas no Brasil têm servido para modificar a forma como essa relação se estabelece.

Por consequência das necessidades de vida e de trabalho, de maneira geral, as famílias participam de forma limitada nas escolas, gerando crenças também nos profissionais das escolas. As relações estabelecidas entre professores e crianças podem ser muito produtivas no contato com adultos significativos para elas.

A relação família- escola no caso da educação de crianças pequenas, há um diferencial das demais faixas etárias, de maneira geral as famílias vão até a porta da sala de aula buscar ou levar suas crianças, ao que nos parece este momento potencialmente pode ser um meio para a vinculação de professores e responsáveis. Contudo é preciso ponderar a respeito para que esta interação sirva para de algum modo não continuar a se estimular a figura do mal e do bom aluno e se constituir em juízo de valor de crianças e famílias. No relato abaixo, a professora tece elogios para uma criança e sua família.

“Ele é uma ótima criança, inteligentíssimo, a família excelente, super participativos, corretos... mas os coleguinhas comem aqui na palma da mão dele.”

Neste relato a família é tida como excelente pela professora, mas o que poderia se caracterizar uma família excelente? Que desafios se apresentam ao professor em situações em que ele não possa contar com famílias excelentes?

Ambientes acolhedores e promotores de bem-estar, segurança e vínculos com as crianças, por meio de intercâmbio com os professores, o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos filhos são elementos fundamentais como principais fontes de apoio e suporte para as crianças pequenas, com uma abordagem sistêmica que acolhe e reconhece as diferentes configurações de família (que se sabe pouco sobre elas) na forma de confiança e apoio mútuo.

Percebemos que as relações na escola ainda estão imersa na dualidade criança boa/criança má; anjinho ou diabinho- a esse respeito afirma Fleury:

A análise que me parece mais próxima da realidade observada é que, para elas, a criança enquanto dimensão abstrata, constructo a- histórico, é essencialmente boa, pura, inocente, criativa, espontânea etc. Por outro lado, quando elas se referem à criança concreta, que está à sua frente, ressaltam sua precária condição de vida, sem recorrer aos adjetivos (boa, pura...) citados anteriormente, mesmo confirmando que há uma essência ou natureza infantil em todas as crianças, independente do estrato social a que pertencem. (FLEURY, 1995, p. 11).

Por consequência das necessidades de vida e de trabalho, de maneira geral, as famílias acabam por gerar crenças também nos profissionais das escolas. As relações estabelecidas

entre professores e crianças podem ser muito produtivas no contato com os adultos significativos para elas.

As crianças na educação infantil estão passando por processos de transição para a escola formal (o ensino fundamental) e nesse caso – as relações entre as escolas e as famílias apresentam-se com especial relevância. Ambientes acolhedores e promotores de bem-estar, segurança e vínculos com as crianças, por meio de intercâmbio com os professores, o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos filhos são elementos fundamentais como principais fontes de apoio e suporte para as crianças pequenas, com uma abordagem sistêmica que acolhe e reconhece as diferentes configurações de família (que se sabe pouco sobre elas) na forma de confiança e apoio mútuo.

Charlot afirma – sobre a relação entre escola e famílias de meios populares que:

[...] não há demissão dos pais das famílias populares (com relação à escola), isto é preciso afirmar com veemência... Nesse domínio nós estamos na ordem do sofrimento, da impotência, não da demissão... Ao contrário, os meios populares expressam uma forte demanda com relação à escola. (CHARLOT, 1996, p. 70).

Pesquisa realizada pelo Cenpec (BATISTA & CARVALHO, 2013) sobre as relações entre família e escola em territórios vulneráveis concluiu que a relação entre família e escola:

Parece se organizar em torno tanto da vulnerabilidade das famílias quanto da vulnerabilidade do território. Todos os dois elementos contam, ao lado de uma configuração de elementos que só se pode descrever caso a caso, certamente as mais envolvidas com a escolarização estão as mães com maior renda e maior escolarização, mas entre elas encontram-se também as com menor renda e analfabetas, ao que tudo indica, o número de filhos é um elemento importante, mas não quando se tem certo intervalo geracional na família. Enfim, em cada escala microsocial, é difícil reduzir as disposições maternas a um único fator ou mesmo a um conjunto deles. (BATISTA & CARVALHO, 2013, p 232).

Nesse sentido, conhecer e respeitar as famílias reais das crianças com suas diferentes configurações e desenvolver relações amistosas com elas parece-nos ser um aspecto primordial para o êxito na ação pedagógica nas instituições de educação infantil, distante de relações que não se dão a conhecer quais são as famílias, como elas se organizam e as concepções que elas próprias apresentam sobre a escola de educação infantil.

A afetividade desempenha um importante papel no que se refere às relações adulto-crianças nas escolas de educação infantil, e espera-se que os professores tenham relações de empatia e respeito para com seus educandos. Vejamos o que nos afirma Freire (1996) a este respeito:

“Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade.” (FREIRE, 1996, p. 141).

Respeitar as famílias dos educandos, também se configura como respeito a crianças, considerando suas identidades, seus lugares de origem, suas histórias de vida e suas constituições como sujeitos. Na atual conjuntura, a escola pública de educação infantil recebe vários formatos de agrupamentos de pessoas (e grupos sociais) que se configuram como família para as crianças e não se pode fugir desta realidade.

4.2.5 Reflexões e desestabilização

A intenção desta pesquisa é a de trazer as narrativas das crianças sobre crianças, infâncias e escolas e educação infantil para que as professoras pudessem refletir sobre elas e repensar (ou não...) suas práticas pedagógicas.

Inspirados por Larrosa (2013), no entendimento da criança como algo novo, contrariando a noção do *infans* (do latim - aquele que não tem voz, que não fala) – portanto que ainda não são – que precisam ser explicadas por outros – são noções que fogem à ideia de criança como expressão da imaginação, do desejo, da curiosidade. Entendemos com ele que:

A infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos. O que ainda é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que ainda não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado... E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (LARROSA 2013, p. 184-185).

Assim, mesmo considerando as conquistas das crianças em termos de direitos, nas últimas décadas no Brasil, nas instituições educacionais em geral, observamos que muitas ainda são invisíveis aos olhos de muitos adultos e nesse sentido a ideia do enigma nos inspirou nesta pesquisa, para tentarmos com as crianças e com seus professores, sabermos

mais sobre crianças e infâncias, de modo a contribuir para melhorar as condições educativas das instituições de educação infantil e da formação de professores.

Conforme anunciado anteriormente, a palavra “aluno” trouxe uma grande inquietude para o grupo de professores- sendo que para esse grupo de professoras não era possível que uma criança da educação infantil se sentisse um aluno, um anônimo na escola. Acompanhemos o diálogo ocorrido:

Renata- “É, ele se chamou de aluno. Estranho né?”

Laura- “Por um lado é bom que eles tenham noção que eles são alunos.”

Renata- “É, mas assim, a gente não fala isso né... chamar eles de aluno.”

Laura- “Não, porque a gente se refere a eles pelo nome, né.”

O diálogo revela que as professoras não imaginavam que essa criança tivesse uma percepção própria da cultura escolar. A seu modo, as crianças estavam narrando hábitos e costumes próprios dessa cultura. Para as professoras, as crianças por não serem chamadas de “alunos” por elas, não deveriam se identificar como tal. Percebemos o olhar estranhado da professora ao que a criança aponta. A esse respeito, Fleury destaca:

Pode-se constatar, através das falas das próprias professoras, a diferença entre o conceito de criança e de aluno. "Criança é vida, alegre, saudável, expansiva", "O aluno é estudioso, bem comportado, interessado". Com essas assertivas podemos formar uma imagem de que a criança, ao cruzar a porta da sala de aula, deve deixar de ser criança e passar a ser aluno (evidenciando características mais relacionadas ao adulto). (FLEURY, 1995, p.13).

O mesmo Larrosa (2002) salienta que o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro (e não o que eu desejo que ele seja) e se dispõe a transformar-se numa direção desconhecida, renunciando à necessidade de domínio e de controle.

O que denominamos de ‘deslocamentos e desestabilização’ diz respeito a um processo reflexivo das professoras, que as impactou e que poderia favorecer com que revissem concepções consolidadas e que apresentam potencial de mudança – no nosso entender – como um passo importante para colocar-se no lugar das crianças como um outro enigmático – que precisa ser desvelado.

Nessa perspectiva apresentamos a um grupo de professoras as narrativas das crianças – apresentadas anteriormente. A seguir apresentamos a forma como tais professoras receberam e reagiram a essas manifestações das crianças.

Figura 12: A multidão



Fonte: Produção das crianças a partir da abordagem de pesquisa.

A figura acima foi apresentada às professoras e este desenho realizado por uma das crianças se tornou um enigma para elas. Assim, o estranhamento ocorrido a partir desta imagem ocasionou o seguinte diálogo:

Renata- Nossa! eu fiquei intrigada com aquele desenho ali. (pausa) O que significa?

Vera- Está parecendo a entrada da escola, né.

Renata- Tá parecendo todo mundo enfileirado e aqui não tem isso.

Raquel- Com certeza são as posições.

Renata- Às vezes ele queria que fosse... todo mundo sentado na carteira. (risos).

Para as professoras, o desenho se tornou um “enigma”: qual era a percepção que a criança que o desenhara tinha da escola? – reforçando o conceito de Jorge Larrosa (2013) do enigma da infância e da desestabilização do adulto frente ao novo que a criança traz.

Vale ressaltar no que concerne às questões de confiança à metodologia de pesquisa, em que observamos a desestabilização, a reflexão e posterior confiança às ações de pesquisa. Assim, no primeiro momento as professoras pareciam acreditar que as informações não eram críveis, como mostra o dialogo seguinte:

Vera- Essa palavra “castigo” foi você que colocou quando fez a pergunta?

Adriana- Mas eles vêm de casa, Vera.

Renata- Eles vêm com isso.

Adriana- Eles vêm de casa e é muito forte isso. Por conta é... da cultura familiar.

Renata- Às vezes você fala aqui assim: “senta aqui do meu lado”.

Vera- “Vamos conversar porque você agrediu o amiguinho”.

Renata- “Vai ficar de castigo”. Aí se fala: “aqui não tem castigo”. Mas eles vêm com essa palavra.

Pesquisadora- Então, aqui eu procurei colocar as palavras deles. Quando é a minha fala eu retirei, é só o que eles falaram. Que aparece na transcrição de fala deles.

Renata- Não. Eles falam mesmo.

Vera- Não, eu sei. Eu entendo. É que de repente assim, você perguntou: “a professora castiga?” Entendeu.

Laura- “Põe de castigo!” ou alguma coisa. É.

Pesquisadora- Não.

Vera- Mas é como ela falou, é uma coisa que vem forte mesmo de casa, né.

Renata- Eles vêm.

Durante o Grupo Dialogal as professoras foram percebendo que as crianças realizaram apontamentos a partir de suas percepções, de modo que foram citados exemplos dessas percepções, como quando uma criança imita a professora. E o fato das crianças optarem por participar do segundo encontro com a pesquisadora foi decisivo para que percebessem que as crianças escolheram pela participação e não o contrário, conforme relatam as professoras:

Raquel- “A Mariana - ela disse que gostou bastante. Elas estavam conversando, ela chegou contando pros amiguinhos. Agora a Angelina ficou e voltou.”

Laura- “O Rafael, eu achei que ele não ia querer ficar desde o primeiro dia. Porque o Rafael é totalmente disperso. Ele é exatamente o que mostra no vídeo.”

Vera- “Sabendo da sua metodologia, a maneira com você inferiu nisso tudo. Percebe-se realmente que eles ficaram bem à vontade pra...”

Laura- “Tiveram liberdade.”

Vera- Tiveram liberdade para serem espontâneos mesmos, né.

Conforme apresentado no percurso metodológico, as professoras *a priori* perceberam nas falas e nos apontamentos das crianças aspetos que causaram estranhamento e desestabilização, por se tratar de denúncias quanto às práticas, vividas naquele ambiente. Ao final do Grupo Dialogal perceberam que as narrativas foram produzidas pelas crianças respeitando a espontaneidade própria delas, do mesmo modo que os professores também tiveram liberdade para narrar suas concepções e percepções, legitimando a confiabilidade dos dados produzidos neste estudo.

4.3 Triangulação

Após a análise dos dados produzidos com as crianças e as professoras, iniciamos o cruzamento das narrativas de crianças e das professoras por meio da triangulação dos dados, com base na categorização realizada e nos objetivos da pesquisa.

A triangulação se mostrou a metodologia de análise de dados mais adequada aos propósitos da pesquisa, uma vez que foi possível cruzar os dados colhidos em duas diferentes fontes (FLICK, 2009), ou seja, de crianças com professores, colocando-os em evidência no processo de tratamento e análise dos dados.

Ainda Flick (2009) afirma que a triangulação é uma forma de localização e de abordagem de um ponto ou posição, baseado em outros pontos, assegurando uma compreensão mais aprofundada dos dados do tema pesquisado. A abordagem da triangulação pode ocorrer com relação aos dados da pesquisa, às fontes, aos sujeitos e à metodologia. No caso desta pesquisa, a triangulação foi realizada com relação aos dados dos sujeitos pesquisados: as crianças por meio de suas narrativas nas Rodas de Conversa, nos Desenhos e na brincadeira de faz-de-conta e as professoras, por meio de seus relatos e reações às narrativas das crianças no Grupo Dialogal.

Para Bauer & Gaskell (2015) que discorrem sobre a análise de dados em pesquisas, afirmam que a transparência na pesquisa desempenha função semelhante à validação e destacam que a confiabilidade e a relevância são assinaladas por meio de um registro cuidadosamente indexado, ressaltando a descrição detalhada dos procedimentos.

Assim, buscamos com esta forma de analisar os dados evidenciar uma compreensão que nos traga conhecimentos das significações das experiências da infância em espaços educacionais na educação infantil para crianças e seus professores.

Visamos assegurar uma interpretação mais próxima do real, por parte dos sujeitos pesquisados, além de buscar uma validade convergente para combinar ou mesclar diferentes meios de coleta, análise e interpretação dos dados, garantindo a confiabilidade e a validade destes, imprescindíveis na Pesquisa Qualitativa.

As narrativas das crianças implicam negociações na narrativa do outro, no modo como estes organizam suas experiências pessoais e atribuem sentidos a ela. Durante o processo de escuta das crianças pudemos verificar a disposição que elas empreenderam para o diálogo, espontaneamente relatando suas visões de mundo.

Investir no processo reflexivo de professores, como agentes de seus próprios desenvolvimentos profissionais, articulando teoria e prática, conformando pensamento e ação pode representar uma forma de desenvolver nos professores situações homólogas ao que se espera que seja desenvolvido com as crianças, pela autonomia de pensamento e a reflexão sobre suas crenças e práticas.

Buscaremos relacionar duas grandes categorias de análise que apareceram nas narrativas das crianças e nas perspectivas apontadas pelas professoras – que são: as concepções em geral e as relações estabelecidas na instituição de educação infantil.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, as vozes dos sujeitos deveriam ser relevadas considerando-os como construtores de conhecimentos e produtores de cultura, capazes de, por meio de suas narrativas, ressignificar as experiências vivenciadas. Para tanto, dispusemos de abordagens diferenciadas considerando igualdade de relevância aos sujeitos participantes e suas contribuições para este estudo. No Quadro 4 é possível perceber estas diferenciações.

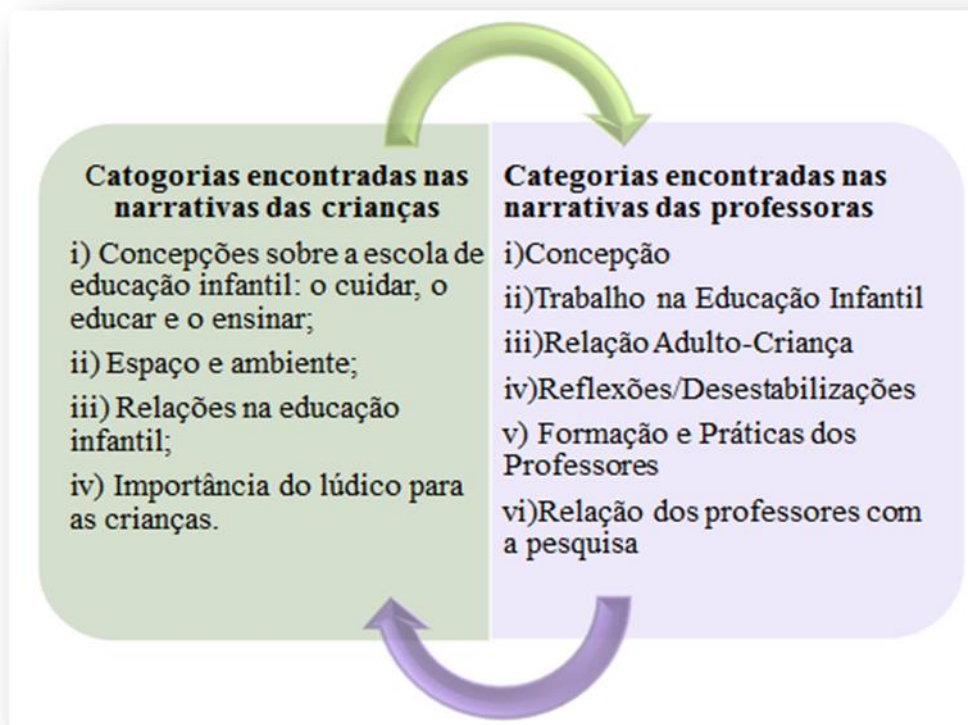
Quadro 4: Os meios para a abordagem dos grupos

	Crianças	Professoras
Metodologia de escuta dos sujeitos participantes	Rodas de conversa, brincadeira de faz-de-conta e desenho – em quatro encontros	Grupo Dialogal - em dois encontros
Consentimento dos sujeitos	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis e desenho para Assentimento	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Material utilizado/recurso para abordagem	Folha A3, giz de cera, lápis de cor, lousa e giz, aventais, câmera filmadora com tripé.	Vídeo, impressos, gravador e os desenhos produzidos pelas crianças

Fonte: A autora da pesquisa.

Identificamos, ao longo dos encontros com as crianças, quatro categorias de análise, agrupando os temas recorrentes e ao longo de dois encontros, chegamos a seis categorias de análise. Na figura a seguir demonstramos as categorias elencadas, a partir dos dados produzidos na escuta das crianças e de suas professoras:

Figura 13: Categorias – em relação - para a análise de dados



Fonte: Produção da pesquisadora com base nos dados produzidos

4.3.1 Concepções em geral

Após a análise dos dados produzidos, observamos que as narrativas das professoras indicam uma forte presença de concepções sobre o que é a infância e a criança - que se distanciam das concepções construídas a partir dos estudos, por exemplo, da Sociologia da Infância (que têm pautado nos últimos anos, as orientações oficiais para o trabalho com crianças pequenas nas escolas de educação infantil no Brasil). Verificamos, nas narrativas a seguir, representações distintas quanto à percepção das crianças como alunos. Já para as crianças, a posição de alunos dentro da cultura se mostrou clara e que se reconheciam como tal: *“Você é aluno, vai sentar”*, causando, por sua vez, estranhamento nas professoras, conforme o relato abaixo:

“Eu achei algumas coisas que eles disseram meio preocupante. Tipo... ‘abaixa a cabeça, fica de cabeça abaixada’... ‘Você é aluno, senta!’. Não parece uma coisa pra se falar na educação infantil, acho meio...Porque a gente nem chama eles de aluno aqui.”

Assim, mesmo que não se diga para criança qual é seu papel como “aluno” na escola, a criança é capaz de perceber-se sujeito em uma cultura – que se aproxima da cultura escolar – ou do que ele tem notícias sobre o que seja a cultura escolar. A fala da professora assevera a desestabilização ocorrida neste sentido e um princípio para a reflexão de como a cultura escolar está presente na educação infantil.

Quanto à formação profissional, as professoras elegem a formação no Magistério mais significativa para os fazeres da educação infantil do que o curso de Pedagogia: “E é assim, aí é uma realidade totalmente fora do curso de graduação, da Pedagogia, porque lá é mais teoria e como as meninas falaram, no Magistério tem aquela coisa de mais pratica, né... de trabalhar mais a prática”.

Porém essas práticas podem não estar conectadas com as reais necessidades das crianças na educação infantil. Apesar das professoras indicarem no Grupo Dialogal a características da educação infantil como a dimensão lúdica, as concepções relatadas pelas professoras sinalizam a institucionalização da infância, como por exemplo, a criança que escreve na lousa a lição da letra A – além de um certo distanciamento do ponto de vista das crianças e até mesmo do imaginário infantil, de modo que os desenhos apresentados às professoras, elas interpretam como castelos as representações feitas pelas crianças sobre a escola.

Outro aspecto que ressaltamos é o modo como o espaço e o tempo são organizados visando sobrepor a necessidades dos adultos sobre as das crianças – o que pode ser verificado nos tempos de espera da criança na rotina escolar:

Lucas- “O parque é o que eu gosto e o livro é o que eu não gosto.”

Pesquisadora- “Tem mais alguma coisa que acontece na escola que você não gosta?”

Lucas- “Quando não pode brincar com nada, nem escrever, nem desenhar.”

Pesquisadora- “Tem essas horas que não pode brincar com nada?”

Lucas- “Ah, tem. “Quando a gente vai pro lanche. Às vezes vai pro almoço.”

Pesquisadora- “Aí tem que ficar esperando.”

Lucas- (sinaliza que sim com a cabeça) “De cabeça abaixada.”

Pesquisadora- “Por quanto tempo, você sabe?”

Lucas- “Bastante.”

As crianças nos informam sobre o incômodo que sentem em relação à agressividade entre elas. Vejamos o que elas disseram:

Aline- “Eu também acho que se alguém empurrar, mas da minha classe e tem um menino que também é muito bagunceiro - ele vive batendo em todo mundo lá e se ele não pedir desculpa eu acho chato isso.”

Pesquisadora- “No caso da criança ficar de castigo, como é isso?”

Lucas- “As pessoas que faz coisa errada.”

Pesquisadora- “O que são as coisas erradas que se pode fazer na escola?”

Rafael- “Dar soco.”

Lucas- “Chutar, jogar brinquedo, jogar brinquedo do amigo.”

Pesquisadora- “Por que essas coisas são ruins?”

Lucas- “Jogar a bola na cara do amigo.”

Miguel- “Por que fica de castigo.”

As professoras ainda se queixam do número excessivo de crianças em sala:

Raquel- “Então a gente não pode dar uma atenção tanto quanto a gente gostaria. Então, eu acho isso um probleminha também, assim... pode ser melhorado”.

Vera- “Nossa, falou tudo aí, hein? Falou tudo, assino embaixo”.

Para a Professora Adriana (abaixo) na relação adulto-criança, o módulo (quantidade) interfere no acompanhamento do desenvolvimento das crianças:

“Aí você não consegue dar aquele olhar mais cuidadoso, sabe... principalmente pra aquela criança que é mais quietinha, sabe assim? Muitas vezes você acaba gastando toda a sua energia com aquele que sobe pelas paredes, por culpa da demanda. Aí você quando você para pra pensar... nossa! Como é mesmo o nome daquela criança? Aquela criança que quase não abre a boca ou aquela que apresenta alguma dificuldade motora, apresenta uma dificuldade de socialização, aquela criança que é mais introspectiva, aquele que é mais quentinho e aí ele vai ficando, vai ficando... justamente por isso: a demanda é muito alta, são muitas crianças, você... dificilmente você tem um olhar cuidadoso pra cada um deles individualmente”.

Solidarizamo-nos com essa afirmação da professora e reconhecemos que o número de crianças por sala, em geral, interfere na qualidade do trabalho educacional - mas nos

questionamos se a atenção individualizada às crianças existiria – caso o número de crianças por sala fosse menor. As crianças seriam mais visíveis aos olhos das professoras? São indagações que ficam – para além desta pesquisa.

Reforçamos aqui a importância de que os cursos de formação de professores atuem sobre as concepções que os professores apresentam sobre os sujeitos com quem eles vão atuar (sejam crianças, jovens ou adultos). Concepções essas que são construídas histórica e socialmente e que podem explicar as práticas profissionais e também colaborar no processo reflexivos sobre quem são esses sujeitos, do que eles são capazes, como eles podem ser considerados, na condição de sujeitos, nas instituições educacionais.

A partir do vídeo das narrativas das crianças que foi apresentado às professoras, observamos da parte destas, certa tentativa de responsabilização das crianças ou de suas famílias por determinadas atitudes ou falas apresentadas durante o processo da pesquisa. Verificaremos, a seguir, o que os dados nos informam sobre as relações tecidas nestas instituições.

4.3.2 As Relações nas escolas da Infância

As narrativas das crianças, produzidas a partir das abordagens de pesquisa indicaram a relevância de se pensar no modo como as relações vem ocorrendo nas instituições de educação infantil. Com relação ao castigo (que foi citado pelas crianças) ocorreu o seguinte diálogo:

Pesquisadora- “E você Miguel, o que você fez aqui no desenho sobre o que você não gosta na escola?”

Miguel- “Só não gosto de ficar de castigo sentado.”

Pesquisadora- “Por que você acha que fica de castigo, Miguel?”

Miguel- “Porque quando fica machucando os outros. Quando o aluno fica machucando o outro.”

Pesquisadora- (Rafael cantando). “Espera aí Rafael. O Miguel está falando uma coisa, vamos ouvir.”

Miguel- “A Estela que fazia isso.”

Pesquisadora- “A Estela? Quem é a Estela?”

Miguel- “A nossa outra professora.”

Conforme o diálogo acima, percebe-se que a criança tem clareza das práticas punitivas e usa o termo ‘castigo’, o que causou certo desconforto às professoras que procuraram explicações, tecendo o seguinte diálogo:

Vera- Essa palavra ‘castigo’ foi você que colocou quando fez a pergunta?

Adriana- Mas eles vêm de casa, Vera.

Renata- Eles vêm com isso.

Adriana- Eles vêm de casa é muito forte isso. Por conta é... da cultura familiar.

Renata- Às vezes você fala aqui assim: “senta aqui do meu lado”.

Vera- “Vamos conversar porque você agrediu o amiguinho”.

Renata- “Vai ficar de castigo”. Aí se fala: “aqui não tem castigo”. Mas eles vêm com essa palavra.

Luz (2010) afirma que o comportamento das crianças não poder ser interpretado como violência ou indisciplina, para ela as crianças podem e são, conforme várias pesquisas, vítimas de ações violentas por parte dos adultos que deveriam educá-las. Há adultos sejam eles, familiares ou professores, que desrespeitam os vários direitos das crianças, perpetuando modelos de ação violentas e que são danosos para o desenvolvimento dessas crianças. Tais condutas acabam por se tornar o modo de agir das crianças entre elas.

Quando as crianças afirmam que na escola dos sonhos não há professores, elas sinalizam que as ações realizadas pelos docentes não se aproximam do que esperam dos adultos/educadores na educação infantil, conforme o diálogo com a pesquisa abaixo:

Pesquisadora- “Nessa escola tem professor?” (indicando a escola ideal)

Catarina- (sinaliza que não).

Pesquisadora- “Não. Nessa tem?” (sinalizando a escola real)

Pesquisadora- “Aqui se uma criança brigar com a outra, como isso vai ser resolvido?” (sinalizando a escola ideal)

Catarina- “Nesta escola.” (sinalizando a escola real)

Pesquisadora- “Nessa escola ninguém briga?” (sinalizando a escola ideal)

Catarina- (sinalizando que não com a cabeça).

Pesquisadora- “Por que nessa escola ninguém briga?”

Catarina- “Porque não.”

Os relatos das professoras, de maneira geral, aproximam-se de uma compreensão das relações entre adulto-criança, baseada em uma condição verticalizada. Sabemos da complexidade dos mundos das crianças, cujas ações se materializam em formas enigmáticas, a serem desveladas, afastando-nos de uma visão de infância única, assim como não é única e universal a compreensão de seus mundos (VASCONCELOS, 2007).

Sarmento (2007) amplia ainda mais essa perspectiva da complexidade do mundo das crianças, ressaltando a importância da alteridade na relação adulto-criança, ao afirmar que:

A complexidade dos mundos de vida das crianças – das favelas brasileiras aos bairros sociais europeus, em trânsito pelas ruas da cidade ou fixadas em assentamentos, nas casas da classe média, nas escolas e jardins de infância, nas instituições totais, nos centros de acolhimento e nos hospitais, nas aldeias ou nas reservas territoriais – desafia uma ciência que parte ou que se fixe em imagens. Uma ciência outra, atenta à complexidade das condições de existência das crianças, capaz de combinar os vetores da socialização (horizontal e vertical, realizada entre pares e com os adultos) com os da subjetivação, o grupo geracional na sua existência histórica concreta com a criança ator e autor da sua história singular de vida, o que é comum à infância com a diversidade das possibilidades sociais de existência, uma ciência, em suma, que resgate a voz das crianças não pode deixar de ser desconstrucionista das imagens estabelecidas e suficientemente atenta para impedir a cristalização em novas imagens redutoras. Uma ciência assim – na verdade – um campo científico interdisciplinar: os estudos da infância – não pode abdicar da ‘imaginação metodológica’ – que faça da voz das crianças não o outro da voz dos adultos, mas a expressão de uma alteridade que se conjuga na sua diferença face aos adultos. (SARMENTO, 2007, p. 45).

Algumas narrativas realizadas pelas professoras indicam a construção de uma imagem de criança classificada sob o dualismo pragmático de anjinho/diabinho; aluno bom/aluno mau e assim por diante, o que se distancia do que realidade da infância. Consideramos que de acordo com as palavras de Sarmento (Ibid) acima, a imagem da infância/criança se assemelha muito mais ao de um caleidoscópio³⁹ em que são as diversas combinações que formam um desenho diferente, novo e inesperado.

Como afirmado neste estudo, as contribuições dos estudos da Sociologia e da Antropologia da Infância muito contribuirão para que haja um ressignificar da experiência e do protagonismo das crianças - para crianças e para professores - diminuindo práticas adultocêntricas, verticalizadas e de não cumprimento do preceito da criança como sujeito de direitos.

³⁹ Aparelho de física, para obter imagens em espelhos inclinados, e que a cada momento apresenta combinações variadas e interessantes.

4.3.3 Os deslocamentos

Conforme as orientações adotadas para o trabalho de campo⁴⁰, no segundo encontro do Grupo Dialogal com as professoras, nós expusemos o que foi produzido com as crianças durante as abordagens de pesquisa: a) apresentamos os desenhos produzidos com as temáticas: o que gosto/o que não gosto na escola e a escola real/a escola ideal; b) apresentamos algumas frases de impacto (pequenas narrativas) que foram ditas pelas crianças durante a abordagem de pesquisa; c) exibimos um pequeno vídeo⁴¹ com trechos da brincadeira de faz-de-conta de “escolinha”.

Os desenhos foram expostos em uma mesa anexa dentro da sala dos professores, proporcionando que as professoras pudessem manipulá-los, da mesma maneira procedemos em seguida com as folhas impressas com as frases ditas pelas crianças. Vale ressaltar que tomamos os dados produzidos pelas professoras, considerando a construção de uma dinâmica própria para este tipo de abordagem e metodologia de pesquisa. Desta forma, não utilizamos um guia semi-estruturado ou outra metodologia semelhante, sendo que esta finalidade foi assumida pelo material produzido a partir da metodologia utilizada com as crianças, oportunizando pleno protagonismo às narrativas das crianças para alcançar uma proposta formativa/reflexiva que tinha como intuito, justamente alcançar a prática destas professoras participantes.

A partir da sensibilização provocada por esta metodologia, notamos um desencadeamento de reações/attitudes das professoras acerca do que viram e ouviram das crianças, que revelam reações a temas delicados de suas práticas pedagógicas, sobretudo ao modo como se percebem enquanto participantes das infâncias destas crianças. Embora alguns conceitos importantes como a valorização da infância e o protagonismo infantil estivessem presentes nas narrativas das professoras no primeiro encontro do Grupo Dialogal, em que se tratou da formação e das vivências na educação infantil, neste segundo momento da pesquisa, algumas narrativas das crianças fizeram emergir “temas tabus” como o castigo e a sujeição, temas que não eram esperados pelas professoras que fossem expostos pelas crianças com tanta clareza, havendo surpresas por parte das professoras quanto ao modo como foram narrados, ao ponto de causar desconforto, como vimos nos trechos citados acima.

⁴⁰ Vide Apêndice.

⁴¹ O vídeo durou cerca de dois minutos e cinquenta segundo aproximadamente e continha momentos chave para esta pesquisa em que as crianças narravam suas percepções da escola.

Após análise dos dados produzidos, apontamos quatro reações/attitudes em uma sequência de momentos que compuseram a desestabilização das professoras frente a narrativas das crianças: a) desconfiança; b) negação; c) questionamentos/reflexão; d) ressignificação. Destacamos que a transição destes momentos não ocorreram de forma semelhante com as cinco professoras que participaram deste segundo encontro do Grupo Dialogal.

Dessa forma, em um primeiro momento houve uma tentativa de não validar os dados produzidos pelas crianças, de modo que outros assuntos eram interpostos, a realização de atividades paralelas que não se relacionavam com a pesquisa e até mesmo a falta de credibilidade nos procedimentos adotados pela pesquisadora com relação à abordagem das crianças – formando um variado rol de reações que explicitavam a *desconfiança* em relação à veracidade da pesquisa. Pareceu-nos claro que o contato com as frases⁴² causou incômodo às professoras, ocorrendo um segundo movimento de *negação* ao que era apontado pelas crianças participantes durante o vídeo produzido, a partir da brincadeira de faz-de-conta de “escolinha”. O vídeo trazia implícito na brincadeira as percepções das crianças acerca de sua compreensão do era a escola, de modo que as atitudes e falas das crianças de certa maneira reproduziam algum tipo de vivência que para elas “significavam” a escola, pois era daquela maneira que aquelas crianças representavam a escola com suas regras e modo de ser.

As professoras durante o momento em que o vídeo era apresentado verificaram em que momentos algumas frases foram ditas pelas crianças. O primeiro obstáculo foi superado que era a certeza da veracidade das narrativas apresentadas. No entanto, durante o momento de apresentação do vídeo, as professoras teciam comentários sinalizando suas hipóteses para justificar o que as crianças tinham dito ou realizado durante a brincadeira de faz-de-conta de ‘escolinha’. Assim, mesmo com as imagens, havia a negação daquilo que as crianças estavam apresentando em suas narrativas. A este respeito concordamos com Ostetto.

A necessidade de olhar a criança, de observar as diferentes crianças com as quais o professor trabalha, tem se convertido em princípio educativo. Porém, mirar a criança concreta à sua frente, não raro, é difícil para o professor, tantas vezes acostumado a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais de psicologia ou de pedagogia. Olhar as crianças e revelar crianças na sua singularidade, e princípio da ação pedagógica do tempo presente que já “descobriu” a criança e “celebra” infância. Neste tempo, portanto, emerge um aspecto essencial para a formação do professor: aprender olhar, ampliando o foco da visão, mirando na diversidade por meio da sensibilidade que acolhe as diferenças. (OSTETTO, 2008, p. 129).

⁴² Vide p. 96 - figura 11.

Neste momento do Grupo Dialogal, a atitude comum às professoras era buscar responsabilizar algo ou alguém por determinados comportamentos/opiniões das crianças em suas narrativas nas abordagens de pesquisa, seja por meio dos desenhos, das rodas de conversa ou da brincadeira de faz-de-conta. A desestabilização provocada pelas narrativas das crianças vai ao encontro do que afirmamos anteriormente acerca da alteridade da infância (LARROSA, 2013). As professoras participantes do encontro tiveram dificuldades em reconhecer as concepções e as observações das crianças sobre a escola que não eram consideradas ou eram desconhecidas por elas.

As narrativas das crianças no vídeo se mostraram impactantes, na medida em que as professoras não esperavam que as crianças fizessem uma representação e que trouxessem a tona temas delicados para se tratar com uma pessoa estranha àquele contexto, no caso, a pesquisadora. Desse modo, podemos afirmar que as narrativas impactaram as professoras, e neste processo seguiram um por etapa seguinte que foi a de questionar-se a respeito do que viram e ouviram.

Seguimos a partir deste ponto, com vistas a conduzir as inquietações e questionamentos produzidos pelo impacto das narrativas, no sentido de que as próprias professoras conseguissem conduzir aquela avalanche de sensações provocadas pelas palavras das crianças para um movimento de autoformação a fim de ressignificar suas práticas profissionais.

Neste sentido, a pesquisadora participou do diálogo com as professoras tendo em vista uma escuta atenta ao que estava sendo narrado por elas. Destacamos este momento como o mais precioso neste estudo, por proporcionar um momento em que as professoras pudessem reconhecer e tomar consciência das fragilidades de suas práticas, não por meio dos estudos acadêmicos, mas sim pelas vozes das crianças. Tomar consciência da necessidade de mudança não é um desafio impossível neste tipo de atividade formativa. O grande salto seria transpor as amarras de uma prática já assentada pelos anos de carreira e pelos usos já adotados pelas professoras de acordo com sua constituição pessoal e profissional, cercada de convicções e o seu modo de ser. Para além de qualquer julgamento que possa vir a ser feito em relação às práticas dos professores de educação infantil, sobretudo as professoras que se dispuseram a participar deste estudo, relevamos a dificuldade de se realizar grandes mudanças em uma lógica constituída que não tem como objetivo a qualidade do atendimento nos espaços educacionais, conforme citamos no primeiro capítulo, o transbordamento da função social da escola se coloca como tarefa epistemológica atribuída aos profissionais docentes. Além disso,

muitas vezes a formação ofertada não é capaz de subsidiar mudanças acentuadas nas práticas destes professores.

As narrativas ainda que curtas, por vezes em uma palavra - “aluno”; “castigo”; “senta!” – proporcionou que as professoras se debruçassem em inquietações até então inexistentes, na forma de ações e atitudes ocorridas dentro das instituições que não eram percebidas anteriormente pelas docentes. Reconhecemos aqui o esforço do grupo de professoras em proporcionar vivências lúdicas e a aprendizagem de saberes considerados importantes por elas, como por exemplo, a socialização, habilidades ligadas à motricidade e o desenvolvimento cognitivo das crianças como todo.

Não estamos afirmando que a partir desta abordagem de pesquisa alcançamos o *status* de meio para formação potente e que estas professoras mudaram suas concepções e a partir daquele momento foram transformados os saberes construídos até então nestas profissionais. Vale ressaltar que, como afirmarmos anteriormente, os processos formativos requerem a tomada de decisão e neste particular a consciência que considere a necessidade de mudança, sobretudo, a escolha de pensar e repensar a prática, a prática com a tentativa e erro é uma decisão pessoal do profissional docente. O que sinalizamos aqui é que tal metodologia proporcionou que as professoras participantes do estudo pudessem ver além da institucionalização e da invisibilidade da infância.

Desta forma, o que apontamos neste estudo é uma possibilidade de formação a partir de um processo em que os professores sejam protagonistas, ultrapassando a condição de ouvinte como comumente ocorre nas dinâmicas formativas, por meio de um outro olhar sobre as crianças e a infância – que advém de uma escuta sensível e reflexiva de suas formas de ser e de narrar o mundo. Um fator dificultador neste sentido é a polaridade entre teoria e prática, um velho dilema na formação de professores, neste sentido Gomes (2012) nos indica que ao longo da carreira algumas perguntas devem acompanhar o profissional docente na busca de sentido ao se fazer cotidiano, a autora, continua a este respeito:

Perguntas que podem ser utilizadas de forma análoga em um trabalho reflexivo com estudantes estagiários ou mesmo em programas de formação continua nas instituições-campo de estágio, ou seja, proceder radicalmente – no sentido literal de ir às raízes, saindo da abordagem do senso comum e indo além das evidências de maneira a possibilitar que sejam aproximadas as teorias, as concepções e as crenças que dão suporte a prática (GOMES, 2012, p. 158).

Ressaltamos que para além de um sólido conteúdo formativo balizado na teoria dos grandes pensadores da educação contemporânea, relevamos que tanto a formação inicial,

como a formação contínua de professores sejam capazes de trazer contribuições que dialoguem com as convicções dos sujeitos aprendentes. É importante que as concepções que permeiam as práticas dos professores de educação infantil, sejam modificadas, em outras palavras, que adquiram novos sentidos e significados, para que ambos sujeitos do processo, crianças e professores, não tomem o cotidiano escolar como mera reprodução.

Mudar não é fácil, contudo, reconhecer-se dentro de uma situação que requer atitude de mudança se mostrou presente no processo vivido no Grupo Dialogal. As vozes das crianças ecoaram naquelas professoras, abrindo espaço ao processo de formação a partir de *questionamentos e reflexão*, de modo que as professoras puderam se colocar e refletir sobre o que fazem e em nome do que fazem.

Neste sentido um importante aspecto que ressaltamos é o modo como as professoras se referiram à formação, como grande parte do grupo cursou o Magistério e a formação em Pedagogia, havia o entendimento que o curso de Magistério preparava para a prática e no curso superior se estudada a teoria. Tal compreensão dificulta que os processos formativos cheguem aos fazeres da prática educativa, quando se considera, ao que parece a este grupo de professoras que “na prática a teoria é outra”. Formações densas que tenham como propósito o debate da relação entre teoria e prática acabam por não convencer o professor que a teoria está contida e orienta sua prática.

O quarto momento em que nomeamos de *ressignificação*, o pós-pesquisa, que seria a opção por uma outra prática que reconheça a criança como sujeito de direitos - o que não será possível verificar com este estudo. Talvez em outros momentos poderíamos partir para esta investigação, de qualquer modo, entendemos que houve sim algum tipo de resignificação, a partir desta experiência. Ao final do estudo as professoras agradeceram a participação, causando um clima amigável entre elas e a pesquisadora.⁴³

⁴³ Previmos a devolutiva deste estudo às professoras em alguns meses. Se este convite for aceito, poderemos posteriormente, na forma de artigos, continuar o diálogo a respeito das experiências e dos desdobramentos suscitados pelos resultados da pesquisa nas participantes.

Considerações Finais

Iniciamos este estudo objetivando **compreender os impactos de narrativas das crianças de educação infantil sobre escola e infâncias e sua contribuição para as reflexões em seus professores** e considerando como objetivos específicos verificar o que pensam crianças e professores da educação infantil sobre infâncias e escola, que tipo de influência produz o olhar estranhado do professor sobre infâncias em suas práticas, se as práticas docentes de professores da educação infantil levam em consideração a criança como sujeito de direitos e ainda as contribuições e as tensões de narrativas para a formação de professores.

As nossas intenções quando nos propusemos a traçar um estudo com tais objetivos se centrava em promover processos reflexivos nos professores a partir das vozes das crianças, buscando nas percepções das crianças contribuições para aproximar a formação de professores da realidade que circunda a infância. Assim, o instrumento metodológico empregado foi formulado a partir da Roda de Conversa, de Desenhos e de Brincadeira de faz-de-conta de “escolinha” das crianças, de modo que os dados produzidos nos indicaram potencialidades para que as instituições possam esmerar-se na reorganização dos ambientes infantis, uma vez que as crianças evidenciaram suas preferências pelos espaços externos e a importância da dimensão lúdica. Isso nos traz informações valiosas sobre crianças e suas necessidades, sobre as infâncias e as formas como os adultos concebem os espaços e os ambientes para as crianças pequenas, à semelhança dos espaços e ambientes escolares o que nos responsabiliza pela criação de “um outro modo” de se pensar a escola de educação infantil no que se refere às especificidades e às necessidades desse grupo etário.

Buscamos agora apresentar as conclusões da pesquisa no tocante aos seus objetivos específicos. Sobre o primeiro objetivo específico que tratava do *que pensam crianças e professores da educação infantil sobre infâncias e escola* - concluímos que mesmo estando frequentando ainda que por um breve tempo a escola (em relação aos demais estudantes), as crianças da educação infantil têm entendimento dos usos e comportamentos presentes na chamada ‘cultura escolar’, tendo percepção de que as crianças têm limitações às práticas sociais, seja na escola ou na sociedade em geral. Já em relação às professoras, elas demonstraram não saber que as crianças percebem as sutilezas da sujeição destas aos adultos, embora demonstrassem interesse por este segmento etário na docência, as concepções de

crianças/infância nos pareceram muito frágeis frente aos estudos já consolidados a respeito da criança pequena.

Quanto à indagação sobre *que tipo de influência produz o olhar estranhado do professor sobre infância em suas práticas* - isso se mostrou presente nos deslocamentos provocados pelos impactos das narrativas infantis nos professores durante o Grupo Dialogal. Assim consideramos ter avançado quanto aos estudos que relevam as vozes das crianças, à medida que constatamos que podem ter aplicabilidade no modo de pensar os processos de formação dos professores de educação infantil, revelando mais uma vez a criança como participante de contextos sociais como sujeito ativo e produtor de cultura. O olhar estranhado a que nos referimos encontra respaldo em Larrosa (2013) quando anuncia a alteridade da infância em relação ao que nos desestabiliza. Neste sentido, concluímos que este olhar estranhado do professor de educação infantil pode conduzi-los a descobrir o que há de novo nas novas gerações entre nós.

Com relação às *práticas docentes de professores da educação infantil levar em consideração a criança como sujeito de direitos* - apesar de reconhecermos com respeito o trabalho realizado na instituição que acolheu este estudo, sobretudo, aos profissionais que lá atuavam, não poderemos nos furtar de apontar ao final da pesquisa as denúncias das crianças com relação às práticas que conduziam ao assujeitamento. Este é um ponto delicado deste estudo, no entanto, para nos asseverarmos de sua validade, é preciso tratar deste viés espinhoso, uma vez que as práticas percebidas pelas crianças como o castigo e o papel do "aluno" como submisso ao que ordena o professor emergissem como um de nossos achados e que foi apresentado às professoras. Temos ciência de que os episódios narrados pelas crianças podem não ter ocorrido diretamente com as professoras participantes, mas supostamente ocorreram em algum momento nas vidas daquelas crianças e provocaram marcas na ainda breve trajetória escolar desse grupo.

No que se refere às *contribuições e tensões das narrativas de crianças*, conforme o pré-teste realizado com três crianças, pudemos corroborar as afirmações contidas nos trabalhos de Passeggi et al (2014) e Cruz (2010) – entre outros - de que na pesquisa com crianças sobre escola identificaram antagonismos entre o aprender e o brincar e as funções que a educação e a escola têm representado na vida das crianças pequenas em um período etário de especial importância e, ao mesmo tempo, de grandes mudanças sociais.

Assim, mais uma vez afirmamos nossa crença na escuta das vozes das crianças e de suas infâncias nos espaços educacionais com potenciais desdobramentos para as interações entre as crianças e seus professores, superando as funções de recreação ou preparatória que a

educação infantil tem assumido. Tais temas foram analisados com base nos dados produzidos pela pesquisa.

O percurso desta pesquisa foi traçado no sentido de evidenciar o protagonismo de crianças e professores, buscando a perspectiva de crianças e adultos como sujeitos de direitos que participam, sofrem influências e influenciam-se reciprocamente, podendo contribuir com a quebra de paradigmas sobre as clássicas formas de organização de cursos de formação de professores de educação infantil, que, de maneira geral, dissociam teoria da prática e que procuram imitar o modelo escolar, tornando invisíveis crianças reais. Sobretudo, neste tempo, em que se travam grandes debates em torno dos novos rumos da educação nacional, com a crescente precarização da função docente.

Os resultados desta pesquisa apontam que há um caminho a ser feito na formação de professores (de ensino superior e na formação contínua) para que o enigma da infância possa ser desvelado no que se refere às alterações das concepções dos professores sobre criança, infância (como negação – como um ser que ainda não é) e a escola de educação infantil - como concepções que estão interligadas - admitindo que crianças pequenas são diferentes de alunos, que apresentam características distintas, que se expressam por múltiplas linguagens, sujeitos que agem e interpretam o mundo e a diferença da escola de educação infantil e da escola de ensino fundamental. As dimensões da educação, dos cuidados, do lúdico, em especial, e da escuta e da visibilidade das crianças necessita ter lugar privilegiado nas práticas dos professores e da escola.

Sabemos também que os processos de mudanças sociais, das famílias, de antecipação de escolaridade e de expansão das oportunidades educacionais, ao contrário do que se previa, têm uniformizado as relações nas instituições de educação infantil. Parece-nos fundamental, respeitar a heterogeneidade dos grupos infantis, estudar as crianças pelas próprias crianças, por meio das suas vozes, compreendidas como atores e autores sociais, tendo o adulto professor como mediador de culturas, respeitando e aproximando-se dos mundos reais das crianças. Salientamos a importância de que os professores de educação infantil recebam uma formação que tenha significado para eles, que seja capaz de unir o rol de conhecimentos acumulados a partir dos estudos das infâncias e ao mesmo tempo sejam capazes de perceber a contribuição destes para o saber-fazer, preparando-os para os desafios da docência com crianças pequenas.

No que se refere às relações nas instituições de educação infantil, nota-se ainda a força da institucionalização, que esperam das crianças comportamentos semelhantes, o “quietinho”, o “bonzinho”, o “comportadinho” são considerados modelos e para os que não se encaixam

neste perfil são relegados “terrívelzinho”, “diabinho” entre outros adjetivos, reforçando o condicionamento a duas imagens de crianças (PROUD, 2010). Em muitos momentos, as afirmações das professoras participantes da pesquisa conduziram a responsabilizar as famílias por determinadas narrativas das crianças, o que pode distanciar-se do que sinalizavam as crianças. No período que permanecemos na instituição, notamos uma boa relação dos profissionais com as famílias ou ao menos uma relação livre de conflitos, sendo impossível identificar em que medida o potencial da relação família-escola é revertida em proveito da melhoria do trabalho realizado com as crianças.

As escolas de educação infantil são o primeiro ambiente coletivo fora da família que as crianças têm acesso, assim recebê-las nesses ambientes – sendo capazes de junto com elas, desvelar suas formas de ver o mundo, acompanhando suas necessidades, atendendo à especificidade de seus interesses, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. As identidades infantis são resultado de processos interacionais, permeados de ações, de contradições que devem perfazer a noção da criança como sujeito de direitos.

Mais uma vez, podemos afirmar que as narrativas das crianças contribuem na formação dos professores, se considerarmos as suas especificidades, suas vozes ampliadas e as possibilidades de participação, em diálogo com as subjetividades presentes nas concepções e nas relações que se estabelecem nos ambientes das instituições de educação infantil. Que tais contribuições possam sobrepor o caráter biológico que muitas vezes se aplica às crianças pequenas, como houvesse uma mesma infância para todos. Que ao invés de simbolismo da “sementinha” que caracteriza o “devir”, a infância assuma como simbolismo o caleidoscópio, o “enigma”, abundantemente colorido, polifônico e vibrante.

É importante ressaltar que não temos como intenção julgar ou culpabilizar professores ou mesmo as instituições de educação infantil por suas práticas ou por suas concepções (que antecedem e também guiam estas práticas). Intencionamos trazer à tona a relevância de se formar professores de educação infantil a partir da consideração – de fato - das crianças como sujeitos de direitos, capazes de participar da realidade que as cercam e que, por estarem em desenvolvimento, necessitam do cuidado e da atenção dos adultos com quem convivem.

Um aspecto para não ser esquecido é que as políticas públicas voltadas para a educação infantil precisam considerar as concepções dos adultos/professores, sobretudo, a potencialidade observada nesse estudo – das narrativas das crianças como meio de favorecimento da reflexão sobre tais concepções. Os (as) professores (as), assim como as crianças têm muito a dizer dos sentidos e dos significados da escola de educação infantil em suas vidas.

A responsabilidade das instituições de educação infantil e dos profissionais que ali atuam é de fundamental importância para o desenvolvimento, para a qualidade das interações e para a aprendizagem presente e futura dessas crianças que são (e não serão somente).

E para finalizar, para além da pesquisa e da busca de uma titulação, deixamos aqui nossas contribuições no sentido de produzir inquietações àqueles que pensam a formação de professores: a) é sabida a necessidade de mudanças nas práticas adotadas na educação infantil, como apontado no referencial deste estudo, sobretudo superar o caráter assistencial ou pré-alfabetização. Faz-se necessário que a criança saia da condição de invisibilidade e seja notada como sujeito de direitos, tomando parte nas relações e nos espaços escolares como ser pensante que é capaz de retomar suas experiências e produzir reflexões; b) a qualidade da formação dos professores merece ser revista, considerando-se a complexidade do contexto educacional e os desafios da função docente, sobretudo, em um tempo de vida primordial para a constituição dos sujeitos, como é o caso da primeira infância; c) os professores têm sustentado uma crença de que teoria e prática não se misturam, de certa maneira não valorizando processos formativos densos e que requeiram maior aprofundamento, e finalmente; d) diante da formação experienciada pelos professores nesta pesquisa – nos perguntamos: seria possível que estes possam vislumbrar na prática os momentos que a criança sofre assujeitamentos? E ainda, se esse assujeitamento for percebido pelo professor, em que medida ele conseguirá desenvolver uma transformação de concepções e de práticas em relação à primeira infância, uma vez que sua formação não lhe conferiu meios para essa análise? Deixamos estas questões para talvez, um futuro estudo, vislumbrando que o tema da formação docente embora fatigada com um elevado número de produções, ainda carece de muitas repostas, sobretudo, para se buscar respostas ao modo como nossas crianças têm sido consideradas nas políticas públicas para a infância em nosso país. Chega a ser desanimador imaginar o futuro de uma nação que não se implica como responsável por suas crianças e, conseqüentemente, pela constituição político-cultural de seu povo...

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M.B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In SOUZA, E.C.; ABRAHAO, M.H.M.B. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: PDIPUCRS; EDUNEB, 2006, pg.149-170.
- ALBANO, A.A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- ABRAMOWICZ, Anete. **O direito das crianças à educação infantil**. Pro-Posições. Campinas, v. 14, n. 3 (42) set./dez. 2003. Disponível em <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br>>. Acesso 20/01/2016.
- _____. LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane C. **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>>. Acesso 20/02/2016.
- ALENCAR, J.S.D. **Do desenho de criança à ilustração infantil. 11º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**. Gramado/RS, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ped2014/trabalhos/trabalhos/143_arq2.pdf>. Acesso em: 20/10/2016.
- ALGEBAIL, Eveline B. **ESCOLA PÚBLICA E POBREZA: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- ALMEIDA, Fernanda L. de; LINHARES, Alcy. **Pinote, o fracote e Janjão, o fortão**. 19ª Ed. São Paulo: Ática 2008.
- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas infantis: contribuições e reflexões**. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- _____. BARBOSA, Maria C. Silveira; HORN, Maria das G. Souza. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, Carmen (Org.) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, pg. 67-79.

_____. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf; Acesso em 31/10/2016.

BATISTA, Antônio A. Gomes; CARVALHO-SILVA, Hamilton H. Carvalho (Orgs.). **CENPEC. Família, escola, território vulnerável**, 2013. Disponível em: <http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Fam%C3%ADlia,%20Escola,%20Territ%C3%B3rio%20Vulner%C3%A1vel.pdf> ; Acesso em: 21/10/2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, Georges (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-243.

BRUNER, Jerome. **A construção narrativa da realidade**. Trad. Waldemar Ferreira Netto, 1991. Disponível em https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_na_narrativa_da_realidade >. Acesso em 12/02/16.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-535, 2003.

CAMPOS, Mana Malta; Rita de Cássia Coelho; Silvia H. Vieira Cruz. **CONSULTA SOBRE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que pensam e querem os sujeitos desse direito**. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 2006.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In MÜLLER, Fernanda (Orgs) **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 65-84.

CARVALHO, Mara I. Campos; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos espaços em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma M. Ramos (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 107-130.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA– **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

_____. Pour le savoir, contre le stratégie. In: DUBET, Francois (Org.). **École, famille: le malentendu**. Paris: Éditions Textuel, 1997, p. 59-78.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimos Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**. 8(3), p.505-513, 2003.

CORSARO, William A. Educação Infantil na Itália e nos Estados Unidos: diferentes abordagens e oportunidades para as crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria (Orgs.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com W. Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p.139-162.

CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, G.; MOSS, Peter; PENCE, A. **Qualidade na educação a primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELORY-MOMBGERGER, C. Abordagens metodológicas na a pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

DESLANDES, Suely F.; MINAYO, Cecília de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 165-182.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem S.; FARIA, Ana Lúcia G. (Orgs.) **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FLEURY, Maria das Graças. Desvelando a criança que existe em seu aluno, algumas implicações para o fazer da professora pré-escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto: n. 8-9, p. 9-16, ago. 1995

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Coleção Infância v. 12. Porto: Porto Editora, 2008.

_____. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia Oliveira; ARAÚJO, Sara Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). **A escola vista pelas crianças**. Coleção Infância v. 12. Porto: Porto Editora, 2008, p. 11-29.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores / 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FRIEDMAN, Adriana. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. Edição digital: 2014. Disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianca.pdf>.

Acesso em 20/08/16

FURLANETTO, Ecleide; Gomes, Marineide de Oliveira. Narrativas de crianças, infância e formação de professores: possíveis relações. In Reis, Magali; Borges, Roberta R.(Orgs). **Educação Infantil: arte, cultura sociedade**. Curitiba: CRV, 2016, p.67-78.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682POR.pdf>; Acesso em: 01/11/2016.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Universidade e escolas de Educação Infantil: identidades e Formação Contextualizada. In: REIS, Magali; XAVIER, Maria do Carmo; SANTOS, Lorene (Orgs). **Criança e Infâncias: Educação, conhecimento, cultura e sociedade**. São Paulo: Annablume, 2012, p. 151-163.

HOLM, Anna Marie. Baby-art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. Experiência de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sonia. Infâncias e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, vol.37, n.1, pg.69-85, jan/abril 2011.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, vol.27, nº96, p. 797-818, out.2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a Pedagogia da Infância. In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 249-275.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, jan-abr. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso 05/02/2016.

_____. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LEE, N. Vozes da criança, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva.** Políticas, Pesquisa e Instituições, São Paulo: Cortez, 2010, p.42-64.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 163-186.

LUZ, Isa Rodrigues. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional – Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7156-2-4-artigo-mec-relacoes-criancas-adultos-educacao-infantil-iza-luz/file>; Acesso em 31/10/2016.

MARCHI, Rita de Cássia. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva.** Políticas, Pesquisa e Instituições, São Paulo: Cortez, 2010, p. 85-109.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; GOMES, Marineide de O. Educação Infantil: tempos de vivência de direitos e da infância. In PIMENTA, Selma G.; PINTO, Umberto A. (Orgs.) **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo.** São Paulo: Loyola, 2013, pg. 51- 75.

MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva.** Políticas, Pesquisa e Instituições, São Paulo: Cortez, 2010, p. 21-41.

_____; CARVALHO, Ana Maria (Orgs.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças:** diálogos com W. Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. IN **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.13-33. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso 20/04/2016.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1. p.11-20, jan/jun, 1999. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em 20/03/2015.

_____. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Zilma M. Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo e, movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: [http://www.iesp-rn.com.br/ftpiesp/DisciplinasPROISEP/M%20f3dulo%203/3-](http://www.iesp-rn.com.br/ftpiesp/DisciplinasPROISEP/M%20f3dulo%203/3-FUNDAMENTOS_DA_EDUCA%20c7%20O_INFANTIL%20I/Texto%202.pdf)

FUNDAMENTOS_DA_EDUCA%20c7%20O_INFANTIL%20I/Texto%202.pdf; Acesso em: 31/10/2016.

ORIOLO, Mara Rita. Rodas de Conversa: a circularidade dialética e a experiência Curumim. in PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.) **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. São Paulo: SESC São Paulo, 2015, pg. 123- 151.

OSTETTO, Luciana E. (Org). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 3ªed. Campinas: Papirus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto) biográfica. In MIGNHOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen S.; PASSEGGI, Maria Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: Ed. CRV, 2014a, pg. 133-148.

_____. (et al). Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. **Revista Educação**. Santa Maria v. 39, n. 1. p. 85-104 jan./abr. 2014b.

_____. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, F.; ATEM, É. **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p.13-39.

PEÑA, Antonio O. ET All. **Mapas Conceituais: uma técnica para aprender**. Tradução: Maria José R- Nunes; Thiago Gambi. São Paulo: Loyola, 2005.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PROUT, Alan. Participação, políticas e s condições da infância em mudança. In MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**. Políticas, Pesquisa e Instituições, São Paulo: Cortez, 2010, p. 85-109.

PIMENTA, Selma Garrido et al. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. **Anais do XVII ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, realizado em Fortaleza, no período de 11 a 14 de novembro de 2014. Ceará, 2014. Disponível em <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>.

RODRIGUES. Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Editora Porto, 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2º ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

_____. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMPAIO, Carmen S.; PASSEGGI, Maria Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: Ed. CRV, 2014, pg. 133-148.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05/01/16.

_____. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In VASCONCELLOS, Vera M. Ramos; SARMENTO, Manuel J. (Orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, pg.25-49.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, vol. 29, n. 78, p. 216-226, mai/ago. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>>. Acesso em 09/06/2016.

SMITH, V.; SPERB, T. M. A construção do sujeito narrador: Pensamento discursivo na etapa personalista. **Psicologia em Estudo**, 12(3), 553-562, 2007.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**: Reflexão Sobre Alegria na Escola a partir de Textos Literários, Rio De Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1993.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Lationoamérica. **Revista Educación**, n. 340, p. 117-140, 2006. Disponível em < http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_05.pdf >. Acesso em 20/05/2015.

VASCONCELLOS, Vera M. Ramos. Apresentação: Infâncias e Crianças Visíveis. In VASCONCELLOS, Vera M. Ramos; SARMENTO, Manuel J. (Orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, pg. 7-23.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 6º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Legislação consultada:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nos 1/1992 a 73/2013, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. 38. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>>. Acesso 20/05/2016.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional n. 59/2009** – prevê a obrigatoriedade do atendimento educacional de 4 a 17 anos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm; Acesso em: 29/10/2016.

_____. **Lei Federal n. 13.005/2014**. institui o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011_014/2014/Lei/L13005.htm; Acesso em 01/11/2016.

_____. **Resolução Nº5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso 20/05/2016.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso 20/05/2016.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata**. Estatuto da criança e do adolescente. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/editora>>. Acesso 20/05/2016.

_____. **Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso 20/05/2016.

_____. **Lei Federal n. 12.796, de 4 de abril de 2013** - dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso 20/05/2016.

_____. **Lei Federal n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006** – dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso 20/05/2016.

Páginas da Internet consultadas sobre Projetos com crianças e Mapas Conceituais:

CRIACIDADE. Projeto Criança Fala.

Disponível em: <http://www.criacidade.com.br/projetos.html>; Acesso e 19/10/2016.

MAPA DA INFÂNCIA BRASILEIRA. Disponível em
<<http://www.mapadainfanciabrasileira.com.br/>>. Acesso em 30/10/2016.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. Disponível em <<http://territoriodobrincar.com.br/>>. Acesso 26/01/2016.

SOFTWARE CMAP. – sobre Mapas Conceituais - Disponível em <http://cmap.ihmc.us/>

APÊNDICES

I - Orientação para o trabalho de campo

1- Ação com as crianças: Roda de Conversa com 12 crianças (preferencialmente 2 de cada sala entre estágio I e estágio II)

Procedimentos anteriores:

- escolha aleatória das crianças participantes pelas listas de presença das turmas (titulares e suplentes por sorteio – equilibrando número de meninos e meninas)
- marcar e realizar reunião com os pais das crianças titulares e suplentes e assinatura dos TCLE – informar que farão devolutiva da pesquisa – no final do ano.
- preparar o ambiente com almofadas ou um tapete para circunscrever o espaço da roda
- ter disponível: material para os desenhos (folhas A3, canetas ou giz cera, lápis de cor); livro de história (se for usar...); material para gravação (ter uma pessoa para auxiliar nisso) – no caso de vídeo – seria importante ter um tripé.

Sugestão de roteiro para a roda de conversa:

1º encontro (previsão de 50 a 60 minutos de atividade)

a) Apresentação, leitura, roda de conversa, desenho e apresentação da escola.

- Se apresentar e o trabalho de pesquisa (conversa em dois encontros);
- Pedir para sentarem na roda e cada um falar o nome e idade;
- Pedir para que façam o termo de assentimento com um desenho sinalizando se querem ou não participar da pesquisa;
- Combinar o funcionamento da roda (todos ouvirem, falar um por vez etc...) *Não precisa fazer combinados por escrito – e sim sempre lembrar os combinados – caso não sejam cumpridos...*
- Contar a história *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão* de Fernanda Lopes de Almeida e
- Pedir para cada um falar do que pensa sobre a escola: o que mais gostam e o que não gostam e por quê;
- Depois que todos falarem, explorar o que falaram no coletivo;
- Sair da roda e ir para as mesas para que façam desenhos sobre o que falaram na roda.

Obs: Em uma folha de sulfite – separar pela metade (com uma linha divisória) para desenharem: o que mais gostam na escola e o que não gostam na escola. Os desenhos serão identificados apenas com um número, sem o nome da criança.

- Em outra folha – separar pela metade (com uma linha divisória) para desenharem: a escola (como cada um a vê) / a escola dos sonhos (ideal) – como seria.
- Em uma folha à parte – à medida que forem terminando - ir passando pelas crianças, perguntar o que fizeram – e anotar da forma como dizem – sem interferência nos desenhos de cada um.
- Voltar para a roda - expor no chão todos os desenhos (I e II) para todos verem – e dizer que no próximo encontro da próxima semana cada um vai falar sobre os desenhos.
- Propor que as crianças apresentem a escola por meio um passeio pelos diversos espaços. No diário de campo fazer as observações do que as crianças falarão dos espaços que foram citados nos desenhos (que gostam e que não gostam) – ir conversando com eles no caminho. Combinar antes como será o passeio – para não haver dispersão (passeio rápido). A intenção é explorar mais ainda as narrativas de cada um.

2º Encontro

Se realizará na semana seguinte ao 1º encontro – previsão de 60 minutos de atividade):

b) Retomar os desenhos com as narrativas do que realizaram, brincadeira de “escolinha” e agradecimentos pela participação com um pequena lembrancinha.

- O encontro será iniciando com a um roda de conversa com a exposição dos desenhos no centro (primeiro o que gostam e não gostam – comentar com o grupo pedindo que cada um fale. Depois retirar esses desenhos – fazer o mesmo com o segundo desenho e pedir para comentarem) perguntar se que desejam fazer modificações nos desenhos;
- Enquanto conversam sobre os desenhos, estarão em local visível objetos de uso de professor como apagador, canetas, cadernos de anotação, aventais, bolsa com livros, etc, portanto, diferentes dos objetos oferecidos no primeiro encontro, que eram de uso das crianças;

- A proposta é que as crianças possam manipular os objetos e comecem a fazer uso espontaneamente. Para que em seguida seja proposta uma brincadeira de faz-de-conta sobre escolinha. Neste momento as crianças poderão brincar livremente e a pesquisadora orientará as crianças a se organizarem para a brincadeira, de modo que assumam papéis (de alunos e de professor).
- *OBS: Se por algum motivo houver crianças que não participaram do primeiro encontro, será pedido para que estas façam os desenhos antes da roda de conversa.*
- Retornar à roda e perguntar se querem fazer novos desenhos;
- Expor de novo os novos desenhos na roda e solicitar que comentem;
- Agradecer a todos a participação e dar uma pequena lembrancinha para cada um (opcional- consultar a direção da escola se será permitido presentear as crianças).

2 - Ação com os professores: Grupo Dialogal (dois encontros de 50 minutos com 6 professores)

a) Procedimentos anteriores

- Apresentar a pesquisa para os gestores da escola– pedir autorização
- Marcar reunião com os professores de educação infantil – para apresentar a pesquisa e verificar voluntários para a participação
- Marcar a reunião do Grupo Dialogal – antes enviar o questionário de identificação e ter as informações antes da reunião do Grupo Dialogal.

OBS: O questionário será preenchido individualmente e poderá ser explorado no Grupo Dialogal.

Reunião do Grupo Dialogal

- Apresentar-se novamente e falar dos objetivos da pesquisa – agradecer a participação de todos e comprometer-se com a devolutiva da pesquisa ao final do estudo.
- Ter exposto nas paredes os desenhos das crianças (sem identificação de nomes).
- Trazer impressos - trechos significativos das narrativas das crianças – sobre infância e escola.
- Sugestão de roteiro para o Grupo Dialogal (propor os temas e deixar que falem – interferir para solicitar que ampliem as narrativas sobre o tema ou se houver dispersão temática).

1ª Encontro: (o trabalho de campo será realizado em hora-atividade anterior a abordagem com as crianças com seis professores participantes)

- Pedir que cada um se apresente e fale brevemente sobre sua infância e as experiências mais significativas na escola;
- Falar sobre como vêem as crianças e a infância hoje – comparando com a infância que tiveram;
- Pedir que falem sobre as motivações para o trabalho na educação infantil: as razões que levaram à escolha profissional;
- Falar sobre as satisfações no trabalho com as crianças e na escola: o que satisfaz, o que não satisfaz e por quê... (sobre o trabalho com as crianças e famílias e na escola – coletivamente);
- Pedir para cada um definir o que é ser um professor de educação infantil.

2ª Encontro: (Será realizada em hora-atividade após o trabalho com as crianças)

- Apresentar o que foi proposto para as crianças:
- Apresentar trechos significativos das narrativas das crianças (sem identificar as crianças) sobre infância e escola e (fazer leitura em voz alta) com cópias para cada um
- Pedir que vejam a exposição dos desenhos e em seguida passar um trecho mais significativo para a pesquisa do vídeo da brincadeira de “escolinha”.

- Pedir também que reflitam sobre os significados do que está sendo exposto (narrativas orais e visuais). O que as crianças sinalizaram nas atividades? (acompanhando as reações do grupo e individuais)
- Retornar ao Grupo Dialogal e pedir que comentem coletivamente o que viram e identifiquem em que as narrativas (orais e visuais) das crianças podem colaborar com a melhoria da qualidade do trabalho que realizam com as crianças.
- Agradecer ao grupo e finalizar o encontro – comprometendo-se novamente com a devolutiva dos resultados da pesquisa na escola e para este grupo.

II - Questionário individual para os professores participantes da pesquisa

Identificação individual

1. Dados pessoais

Nome completo: _____

Idade: _____ Tel . _____

E- mail de contato: _____

2. Formação Profissional e práticas pedagógicas

Você cursou Magistério () sim () não

Tipo de instituição de ensino () pública () privada

Ano de formação: _____

Você cursou Pedagogia () sim () não

Tipo de instituição de ensino () pública () privada

Ano de formação: _____

3. Qual o tratamento dado à educação infantil e aos estudos da infância nos cursos realizados?

4. A formação nos cursos realizados foi suficiente para os desafios que a prática profissional na educação infantil apresenta?

5. Quais sugestões vocês fariam para a melhoria dos Cursos de Pedagogia para melhor formar os professores de educação infantil?

6. Os outros cursos realizados após o Magistério e/ou Pedagogia trouxeram elementos teórico-práticos para o exercício da profissão? Cite exemplos...



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

III - Carta de apresentação

..., ... de de 2016.

À Senhor(a) Diretor(a) da Escola

Por meio desta apresentamos a Mestranda **Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra**, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), na linha de pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Educadores, devidamente matriculada nesta Instituição de ensino, que realiza a pesquisa intitulada “**CONTRIBUIÇÕES DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**”. O objetivo deste estudo é analisar a formação de professores polivalentes que atuam na educação infantil, a partir da escuta de crianças sobre escola e infância(s), verificando como as crianças vivem suas infâncias nos ambientes educacionais.

Nesta oportunidade, solicitamos autorização da direção desta escola para que a pesquisadora realize a pesquisa que envolverá coleta de dados por meio de rodas de conversa com crianças e grupos dialogais com seus professores (as), conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos participantes (pais ou responsáveis pelas crianças e pelos professores). Para que isso se realize será necessária a realização de reuniões com pais ou responsáveis pelas crianças e com os professores de educação infantil para apresentação da pesquisa e definição dos participantes.

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes e que as crianças e os professores poderão interromper a participação nesse estudo em qualquer momento que assim o desejarem, assim como os

participantes da pesquisa têm o direito de estarem atualizados (as) sobre os resultados parciais ou dos resultados que sejam do conhecimento da pesquisadora.

A pesquisadora pretende, ao final da pesquisa, realizar devolutiva dos resultados da mesma aos sujeitos participantes e à escola, para a qual, de antemão solicitamos vossa autorização.

A direção da escola poderá ter acesso ao responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora, Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra, pode ser encontrada por telefone nos números: (11) / (11)...., ou por e-mail:

Caso haja alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, solicitamos o contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP 04023-061) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj.14, tel. (11)5571-1062, FAX:5539-7162 – e-mail: cepunifesp@unifesp.br.

Atenciosamente,

.....
Prof. Dra. Marineide de Oliveira Gomes

- Orientadora da pesquisa -

.....
Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra

- Mestranda-



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Professores participantes

Título da pesquisa: NARRATIVAS DE CRIANÇAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES E TENSÕES

Você está convidado a participar como sujeito de uma pesquisa que tem como objeto de estudo as contribuições das narrativas (auto) biográficas de crianças e professores para a formação. A pesquisa se realizará na Escola da Prefeitura de Guarulhos que atende crianças em idade de 4 e 5 anos na pré-escola. Este estudo objetiva **apresentar os impactos das narrativas das crianças da educação infantil sobre escola e infâncias em seus professores.**

A pesquisa não apresenta riscos. Serão realizadas gravações em vídeo das reuniões e esse registro será analisado posteriormente. As entrevistas terão um formato de grupo dialogal com os (as) professores (as) participantes e a pesquisadora. **É importante você saber que a sua participação nesse processo será garantida e mantida em sigilo e que as gravações coletadas terão o fim único e exclusivo para a pesquisa em questão.**

Esclarecemos que você poderá interromper a sua participação nesse estudo em qualquer momento que achar conveniente. As informações obtidas serão coletadas e analisadas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identidade dos participantes, que têm o direito de estarem atualizados (as) sobre os resultados parciais da pesquisa ou dos resultados que sejam do conhecimento da pesquisadora.

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora, Vanessa Lidianie Domiciano Bezerra, que pode ser encontrada por telefone nos números: (11)...7 / (11) ..., ou por e-mail:...

Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP 04023-061) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj.14, tel. (11)5571-1062, FAX:5539-7162 – e-mail: cepunifesp@unifesp.br.

O presente TCLE será disponibilizado em 2 vias originais, uma para o(a) participante da pesquisa e outra permanecerá em arquivo de posse da pesquisadora.

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do estudo: **CONTRIBUIÇÕES DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL** e conversei com a pesquisadora Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo pessoais. Estou ciente de que a pesquisadora estará à disposição para esclarecimento de qualquer dúvida. Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido para a participação nesse estudo.

Nome do participante

Data ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

V - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Responsáveis pelas crianças participantes

Título da pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Seu (sua) filho(a) está convidado(a) a participar da pesquisa que tem como objeto de estudo as contribuições das narrativas (auto) biográficas de crianças e professores para a formação docente. A pesquisa se realizará na Escola da Prefeitura de Guarulhos que atende crianças em idade de 4 e 5 anos na pré-escola. Este estudo objetiva **apresentar os impactos das narrativas das crianças da educação infantil sobre escola e infâncias em seus professores**. Na pesquisa serão realizadas gravações em vídeo das reuniões e esse registro será analisado posteriormente. As entrevistas com crianças terão um formato de roda de conversa entre as crianças e a pesquisadora. **É importante você saber que a participação de sua criança nesse processo será garantida e mantida em sigilo e que as gravações coletadas terão o fim único e exclusivo para a pesquisa em questão.**

Esclarecemos que seu (sua) filho(a) poderá interromper a participação nesse estudo em qualquer momento que achar conveniente. As informações obtidas serão coletadas e analisadas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identidade de nenhum participante. Os participantes da pesquisa tem o direito de estarem atualizados (as) sobre os resultados parciais da pesquisa ou dos resultados que sejam do conhecimento da pesquisadora.

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora, Vanessa Lidianie Domiciano Bezerra, que pode ser encontrada por telefone nos números: (11) .. / (11), ou por e-mail: ...

Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP 04023-061) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj.14, tel. (11)5571-1062, FAX: 5539-7162 – e-mail: cepunifesp@unifesp.br

O presente TCLE será disponibilizado em 2 vias originais, uma para o(a) participante da pesquisa e outra permanecerá em arquivo de posse da pesquisadora.

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do estudo: **CONTRIBUIÇÕES DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL** e conversei com a pesquisadora Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra, sobre a minha decisão em permitir que meu (minha) filho(a) participe nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente na participação deste estudo e poderei retirar o meu Consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo pessoais. Estou ciente de que a pesquisadora estará à disposição para esclarecimento de qualquer dúvida. Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido para a participação de meu (minha) filho(a).

Nome da criança participante

Data ____/____/____

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

VI – Desenhos das crianças

Aline (Estágio II) – 5 anos: O que mais gosta e o que não gosta na escola



Angelina (Estágio I) – 4 anos: O que mais gosta e o que não gosta na escola



Beatriz (Estágio I) – 4 anos: O que mais gosta e o que não gosta na escola



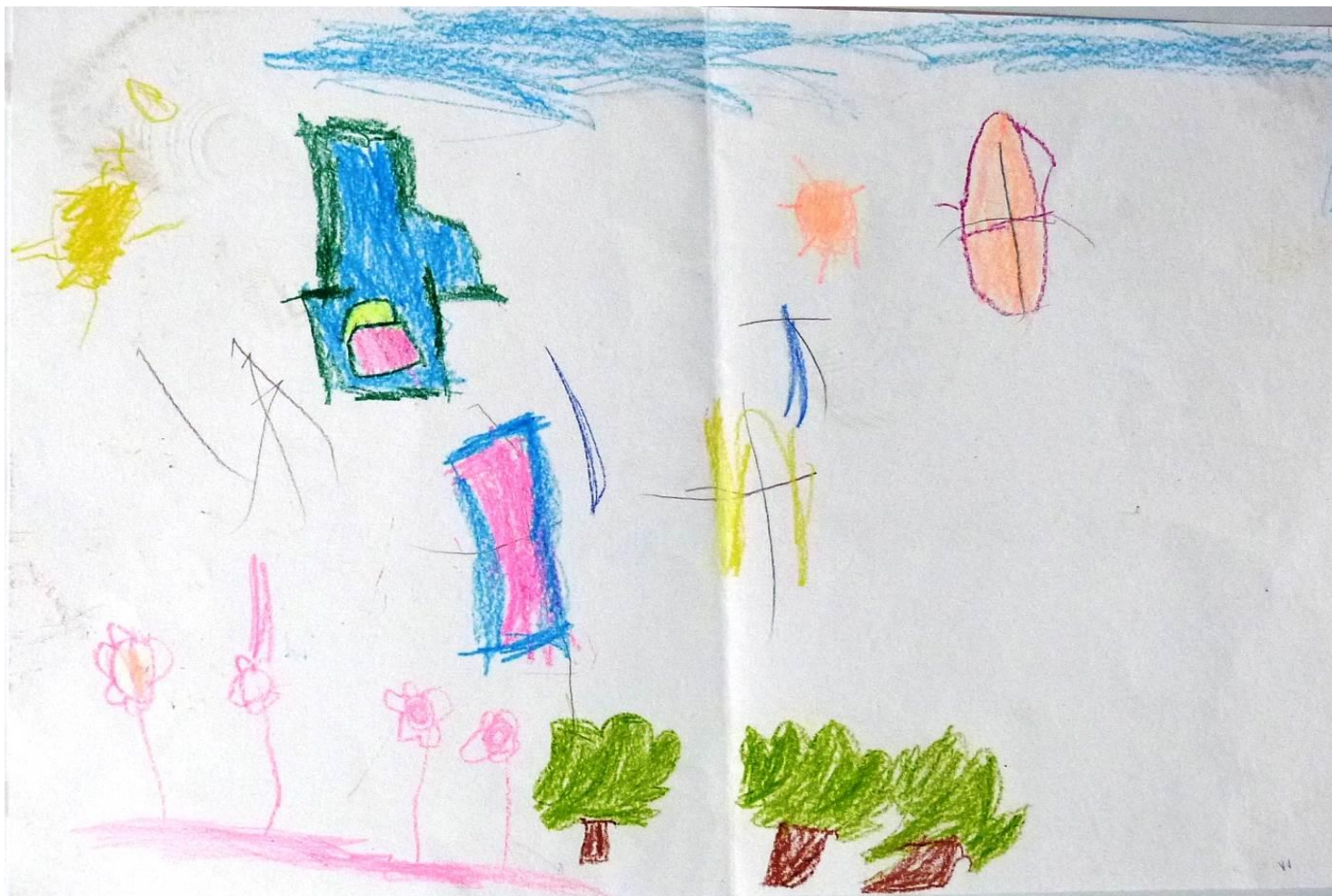
Carolina (Estágio II) – 5 anos: O que mais gosta e o que não gosta na escola



Catarina (Estágio I) - 4 anos: O que mais gosta e o que não gosta na escola



Elisa (Estágio I) – 4 anos: O que mais gosta e o que não gosta na escola



Lucas (Estágio II) – 5 anos: O que mais gosta e o que não gosta na escola



Miguel (Estágio II) – 5 anos: O que mais gosta e o que não gosta na escola



Rafael- (Estágio I) – 4 anos: O que mais gosta e o que não gosta na escola



Rodrigo - (Estágio II) – 5 anos: O que mais gosta e o que não gosta na escola



Aline (Estágio II) – 5 anos: A escola real e a escola ideal



Angelina (Estágio I) - 4 anos: A escola real e a escola ideal



Beatriz- (Estágio I) – 4 anos: A escola real e a escola ideal



Carolina (Estágio II) - 5 anos: A escola real e a escola ideal



Catarina (Estágio I) – 4 anos: A escola real e a escola ideal



Elisa (Estágio I) - 4 anos: A escola real e a escola ideal



Lucas (Estágio II) - 5 anos: A escola real e a escola ideal



Miguel (Estágio II) - 5 anos: A escola real e a escola ideal



Rafael (Estágio I) - 4 anos: A escola real e a escola ideal



Rodrigo (Estágio II) – 5 anos: A escola real e a escola ideal



Miguel (Estágio II)- 5 anos: A lição da letra A

